

第3章 クイーンズランド州の教員養成制度

第3章 クイーンズランド州の教員養成制度

本章では、クイーンズランド州における教員養成制度を、登録・採用・研修の各制度とともに考察する。教員の資質・能力はこれら各段階を通して継続的に形成されるものであることから、教員養成について検討するためには一連の制度を総合的に理解しておく必要があると考える。そこで、同州における教員養成の歴史的流れを整理したあと、これらの制度を以下の手順で検討していく。

まず、教員養成制度に関しては、教員養成機関、プログラムの種類、学生の履修状況などについて考察し、さらに、教員養成プログラムの認定についても検討する。同州では1970年代に導入された教員登録制度により、州内の学校で教職に就くためには公立と私立を問わず教員としての登録を行わなければならない。登録の条件は、教員登録を管轄する機関によって認定された教員養成プログラムを修了することである。なお、プログラムが認定を得るためには教員登録機関が提示する認定ガイドラインに沿った内容のプログラムが実施されなければならない。そこで、認定ガイドラインの内容と認定の方法を吟味し、教員養成においてプログラムの認定がいかなる機能を果たしているかを検討する。次に、教員登録制度について、制度導入の経緯、教員登録機関の機能と権限、登録の方法、登録状況などを確認する。さらに、教員採用制度について、採用区分と採用のための能力審査、雇用と配置の方法などを考察する。なお、州立学校の教員は州教育省が採用し、採用方法が統一されているが、私立学校は個別に実施されているため、両者を統合して検討することは難しい。そこで、本章では州立学校について考察する。さらに、教員研修制度についても検討し、現職教員がいかなる制度のもとで専門性の向上を図っているかを検証する。

以上、教員に関わるこれらの制度を個別に検討したあと、制度間の繋がりを分析し、制度の全体像を明らかにする。また、本研究のテーマである多様性の視点からも制度を検討し、その特質を明らかにする。

第1節 教員養成の歴史的変遷

第1節ではクイーンズランド州の教員養成制度を歴史的に検討する。現在は過去と切離されたものではなく、現在の事象には過去の歴史的経緯が凝縮されていると考える。それゆえ、教員養成の歴史を考察し、それが現在の教員養成にどのように反映しているかを分

析する。

1 見習い制度による養成

オーストラリアは 1770 年代に英国の流刑地となって以来、常に宗主国である英国の影響を強く受けてきた。教育に関しても英国の制度が取り入れられることが多く、植民地時代¹には英国から資格を有する教員が多数送られていた。しかし、初等教員については、1850 年代半ば以降は学校内の見習い制度(apprenticeship)によって養成された。見習い制度による教員養成も英国に倣ったものであり、初等教育を修了した 10 代の若者が教員養成のための「モデルスクール(Model School)」と呼ばれる学校で見習い教員(pupil-teacher)として授業を行いながら、始業前や放課後に先輩教員から指導を受ける制度である²。オーストラリアでの見習い制度による教員養成は、ウィルキンス(Wilkins, W.)を校長とするシドニーのフォート・ストリート・モデル・スクール(Fort Street Model School)で 1851 年 11 月に始まり、その後各植民地で実施されるようになった。見習い教員は、能力に応じて 1 クラスあるいは複数のクラスの授業を担当し、給与を受け取った³。見習い制度による教員養成は、学校現場における参観と実習により実施されることから経費がかからず、教育的側面よりも経済的コストの抑制が第一の目的であったとされる⁴。見習い期間は一般には 4 年間で、成績が優秀な生徒はそのあと教員養成学校(Normal School)で訓練を続け、それ以外の者は試験を受けて助教員などになった。

クイーンズランド州の見習い制度は、1860 年にブリスベンのセントラルスクール(Central School)で 3 人の見習い教員を受け入れたのが始まりである。セントラルスクールは 1863 年に教員養成学校となり、見習い教員はすべて同校で養成された。しかし、その後、生徒数が増加するにつれて他の学校でも訓練が行われるようになっていった。見習い教員は一般に男子より女子の方が多かった⁵。また、十分な指導が行われないことが多く、さらに、先輩教員の「助手 (protégé)」として過重労働を強いられることが多いため、教育効果は小さかったと言われている⁶。こうした状況は、クイーンズランドの教員養成学校の校長が 1873 年の報告書の中で以下のように記していることから推察できる。

彼ら（見習い教員：筆者註）は週に 6 日間、毎日約 1 時間半の指導を受け、1 時間は授業の準備や運動に充て、残りの 6 時間は授業を担当した。彼らは遊び盛りであり、強固な意志も備わっていない子どもでもある。それが 1 日 8 時間もの重労働に従事するのである⁷。

クイーンズランド州の見習い制度は 1930 年代初めまで初等教員養成の主流となっており、見習い教員が最多を記録した 1916 年には、州全域で教職に就いていた 4,050 人の教員のうち 1,046 人が見習い教員であった⁸。

2 教員養成カレッジにおける養成

見習い制度による養成が行われる一方で、1870 年から 1880 年代にかけてオーストラリアでは、ビクトリア(1870)、南オーストラリア (1876)、ニューサウスウェールズ(1880)の 3 つの植民地に教員養成のためのカレッジ(teacher training college / school)が設立されていた(括弧内は設立年)。しかし、これらのカレッジは少数の優秀な学生、特に、中等教員志望の学生を対象としており、入学者数も限られていたため、初等教員はほとんどが見習い制度で養成されていた⁹。

しかし、1880 年代になると教員養成は次第に変化し始める。これは、就学の義務化と初等学校の増加により、確かな教育理論に裏付けられた教員養成が必要になってきたからである。参観と実習が中心の見習い制度とは異なり、教育理論に基づいた教員養成は、有資格教員によるレベルの高い教育が必要である。そのため各植民地に教員養成カレッジが設置されるようになり、1920 年までには各州都にこれが設置された¹⁰。それに伴って見習い制度は次第に姿を消していき、クイーンズランド州でも 1932 年に同制度が廃止され、その後は教員養成カレッジでの養成が主流となっていった¹¹。

クイーンズランド州で最初の教員養成カレッジであるケルビングローブ教員養成カレッジ(Kelvin Grove Teacher Training College)が設立されたのは、1914 年のことである。教員養成カレッジは、州の予算で設置、運営されたため、州により制度の違いがあるが、同州は教員養成カレッジの設置が最も遅く、また見習い制度の廃止が最も遅かった州である。それは、当時は視学官¹²のほとんどが英国の教員養成カレッジ出身者であり、教員を英国から採用することを強く主張したからである。また、女性の補助教員が数多くおり、教員養成カレッジを設立する必要がなかったことも設置を遅らせる要因となっている¹³。

一方、1850 年のシドニー大学創設以来、メルボルン大学(1853)、アデレード大学(1874)、タスマニア大学(1890)、西オーストラリア大学(1911)などの大学が各植民地に設立されており(括弧内は設立年)、中等教員の養成は大学で行われていた。クイーンズランド州では 1909 年にクイーンズランド大学が創設され、中等教員の養成を行っていたが、1914 年にケルビングローブ教員養成カレッジが設立されると、教員養成は大学と教員養成カレッジ

の協働で行われるようになった。すなわち、学生は大学で人文学、科学、倫理学、心理学、教育学などの学術的な指導を受けたあと、教員養成カレッジで教員としての実践的な指導を受けた。大学教育は学術的な研究に重点が置かれ、社会から遊離する傾向が見られるため、教員養成カレッジと連携して実践力の育成にも力が入られたのである¹⁴。こうしてクイーンズランド大学が設立された 1909 年から、ケルビングローブ教員養成カレッジが設立された 1914 年前後にかけてクイーンズランド州の教員養成は大きく発展していった¹⁵。そして、大学や教員養成カレッジなど学校現場以外の教育機関で理論に基づいて実施する教員養成が主流となり、次第に教職に対する専門職としての認識が関係者の間で高まっていった。さらに、第一次世界大戦以降になると教職を目指す多くの学生が教員養成カレッジに入学するようになり、教育水準が向上していった。また、教員養成を「訓練(training)」ではなく「教育(education)」と考える動きが強まっていった¹⁶。このことは「教員養成カレッジ」から「教員カレッジ(teachers college)」に名称が変更されていることから推察できる。

なお、教員カレッジは設立当初は中等教員の養成を目的としていたが、1920 年代から 1930 年代にかけて中等教員の養成が大学を中心に行われるようになり、その一方で初等教員の養成に対する需要が高まり、見習い制度も廃止されたため、教員カレッジは初等教員の養成も行うようになった。教員カレッジでは一般に 2 年間で初等教員の資格が取得できたが、農村部や遠隔地の小規模校で教職に就く教員を 6 ヶ月で養成する学位取得を伴わないコースも設置されており、これは 1929 年まで続いた¹⁷。

その後、第二次世界大戦が終結すると、初等学校、中等学校いずれも就学率が上昇し、慢性的に教員不足の状態となった。そのため教員カレッジは募集活動に力を入れ、入学基準の緩和や養成期間の短縮などの対策をとった。特に中等学校が拡大した 1940 年代後半には、教員カレッジでも再び中等教員の養成を行うようになり、2 年間で中等教員を養成する短期のコースも開設されている¹⁸。また、1948 年には緊急対策として成人を対象とする 1 年間のコースが開設され、多くの成人が短期間の養成で教員資格を取得した。さらには、それまで 2 年間であった中等教員コースが 1950 年には 18 ヶ月になり、翌年には 1 年間にまで短縮された。また、1949 年には、「学生教員計画(Student Teacher Scheme)」が実施された¹⁹。これは、前期中等教育の修了試験に合格した 10 代前半の生徒が、教員カレッジの通信教育で 2 年間後期中等教育段階の教育を受けながら、学校で見習い教員としての訓練を受ける制度である。さらに、2 年目の終わりには教員カレッジの試験を受け、3

年目は教員カレッジの最終学年に在籍しながら学校で実習を行った。しかし、この制度はかつての見習い制度との違いが見られないという教員組合の反対により 1952 年に廃止された²⁰。

1960 年代になると、男性教員を中心に退職者が増加し、教員不足が深刻となった。その理由としては、移民の増加、出生率の上昇、中退者の減少などが挙げられる。加えて、男性が教職に代わる仕事を得やすくなったことなども理由と考えられる。教員不足を解消するため、全国に教員カレッジが増設され、1946 年の 7 校から 1962 年には 28 校へと増加した²¹。クイーンズランド州では 1957 年にケドロンパーク教員カレッジ(Kedron Park Teachers College)、1961 年にノースブリスベン教員カレッジ(North Brisbane Teachers College)、1969 年にタウンズビル教員カレッジ(Townsville Teachers College)とマウントグラバット教員カレッジ(Mount Gravatt Teachers College)が設立された(図 3-1)²²。この時期の教員カレッジはスキルの修得に重点が置かれており、職業教育の要素が強かった。また、教員カレッジの運営やカリキュラムの作成は州教育局が独占的に管理・運営していたため、教員カレッジが自治権を有することは難しかった²³。

こうした中で、オーストラリアが産業国家として発展するためには大学の拡充が必要であるという考えが社会の中で強まり、連邦政府の主導により高等教育改革の動きが出始めた。1957 年には「オーストラリアの大学に関する委員会」(マレー委員会)が設置され、その報告書(『マレー報告』)で大学の拡充が提唱された。その結果、各州都を中心に新大学が相次いで創設された²⁴。さらに 1964 年には、マーティンを委員長とする「オーストラリア高等教育の将来に関する委員会」(マーティン委員会)が報告書(『マーティン報告』)を出し、その中で高等教育における人材育成の重要性を指摘し、大学以外の新たな高等教育機関の設立を提唱した。その結果、1960 年代半ばには、技術カレッジや農業カレッジなどを統合した高等教育カレッジ(Colleges of Advanced Education: CAE)が誕生した。

また、『マーティン報告』では、より多くの教員を養成し、教員の質を向上させるための制度改革を実施することを提唱した²⁵。先述のように、オーストラリアでは教員養成はすべて州政府が管轄し、州教育省が官僚的支配を行っていたが、『マーティン報告』では、州教育局から独立した法律上の権限を有する機関として教師教育委員会(Board of Teacher Education)を設置し、同委員会が教員養成を管轄することが提案された。そして、クイーンズランド州では 1971 年に教師教育委員会が設置され、同委員会が認定した教員養成コースを修了した学生に「教員資格」を授与すること、教員カレッジのコースや教員

の配置に関して再検討を行うこと、適切な水準にあるカレッジに自治権を与えるよう教育大臣に勧告するなどの機能が付与された。そして、教員カレッジも自治権獲得に向けての運動を活発に展開するようになっていった²⁶。

3 高等教育カレッジと大学における養成

1973年には、「マレー委員会」の下部委員会である「教師教育に関する特別委員会」（委員長コーエン、Cohen, S W）が報告書（『コーエン報告』）の中で、教員カレッジを高等教育カレッジに組み入れることを勧告した。それにより教員カレッジは高等教育カレッジとなり、他の高等教育カレッジと同様の水準で連邦政府の助成が受けられることになった。前項で挙げたクイーンズランド州の教員カレッジもそれぞれ高等教育カレッジとなっている（図 3-1）。その結果、高等教育カレッジにおける教員養成プログラムの入学者数が大幅に増加した。そして、1970年代後半には、教員養成課程の学生数は30以上の高等教育カレッジで約5万人、18の大学で数千人にのぼっている。こうして教員養成は大学と高等教育カレッジという「二元制」により行われるようになった²⁷。

なお、高等教育カレッジの初等教員養成コースは、教員カレッジにおける2年間のディプロマコースを引き継いだものが多く、また、中等教員養成コースは3年間のバチェラー(Bachelor)コースが主流であったが、その後はいずれの課程も大学と同じ3年間のバチェラーコースが主流となっていった。一方、この頃までには大学でも初等教員の資格が取れる4年間のプログラムを実施するようになっており、その影響で高等教育カレッジでも4年間の初等教員養成プログラムを実施するところが出始めた。

1980年代に入るとオーストラリア経済が低迷し、経済上の政策転換が高等教育の分野にも波及し、再び高等教育機関の統合が行われた。1981年から1983年にかけて、予算削減と教員の供給過多を理由として、高等教育機関の統合が行われ、全国で2つの大学²⁸を含む39の教員養成系の高等教育カレッジが統合され、13の新たな高等教育機関が誕生した。その結果、高等教育カレッジの数は68から45に減少したが、逆に1校あたりの学生数は増大し、20校が3,000人以上の学生を擁するようになった²⁹。クイーンズランド州では、ケルビングローブ、マウントグラバット、ノースブリスベンの高等教育カレッジがブリスベン幼児教員カレッジと統合して、大規模なブリスベン高等教育カレッジ(Brisbane College of Advanced Education)となった。また、州北部にあるジェームズ・クック大学がタウンズビル高等教育カレッジを統合して新たにスタートした（図 3-1、図 3-2）。

その後、高等教育カレッジが発展していくと、大学との違いが不明確になり、それぞれの機関に期待された役割や機能の差異化に限界が生じ始めた³⁰。その結果、1980年代後半にはさらに大規模な高等教育改革（Dawkins Reform、以下、ドーキンス改革）が行われ、多数の高等教育カレッジが大学に統合されていくことになる³¹。

4 大学における養成

ドーキンス改革では、大学と高等教育カレッジによる「二元制」を廃止し、「全国統一制度（National Unified System）」が導入された。「全国統一制度」は1989年に開始され、1990年にかけて大学と高等教育カレッジの大規模な統合が行われた。オーストラリアの高等教育を研究する杉本は「全国統一制度」による機関統合を3つのタイプに分類している³²。第1は、大学による高等教育カレッジの吸収合併であり、第2は、高等教育カレッジ内の統合、そして第3は、高等教育カレッジ単独の大学昇格である。これらの機関統合の結果、1987年には大学19校、高等教育カレッジ46校であった全国の高等教育機関が、1994年には36校の大学として再編された³³。クイーンズランド州でもこれら3つのタイプいずれの統合も行われており、統合の結果、6つの大学に再編された³⁴。

こうして教員カレッジの流れを汲む高等教育カレッジで実施していた教員養成は、現在は大学の教育学部あるいは教育学科がその役割を担っている。一部、私立の高等教育機関でも養成を行っているがその数はごくわずかであり、全国に38ある認可された教員養成機関のほとんどが大学である³⁵。また、大学のほとんどは州立大学である。いわゆる教員養成系大学は存在せず、すべて複数の学部を有する総合大学の教育学部が教員養成を行っている。

なお、1901年の連邦成立以降オーストラリアでは州の自治権が確立しており、多くの権限が州政府にある。教育についてもそれ以前の植民地政府が独自に構築してきた体制を維持する形で行われているため、学校教育や教員の資格要件、教員養成に関しても州政府が管轄している。しかし、1950年代頃から高等教育に関して連邦政府の関与が強まるようになっており、現在は、予算については連邦政府が管轄し、設立や運営などは州政府が管轄している。なお、こうした州ごとに異なる教員政策について国としての共通性、統一性を持たせようとする動きもあるが、現時点では連邦として統一した制度は存在していない。

① クイーンズランド工科大学とグリフィス大学の沿革

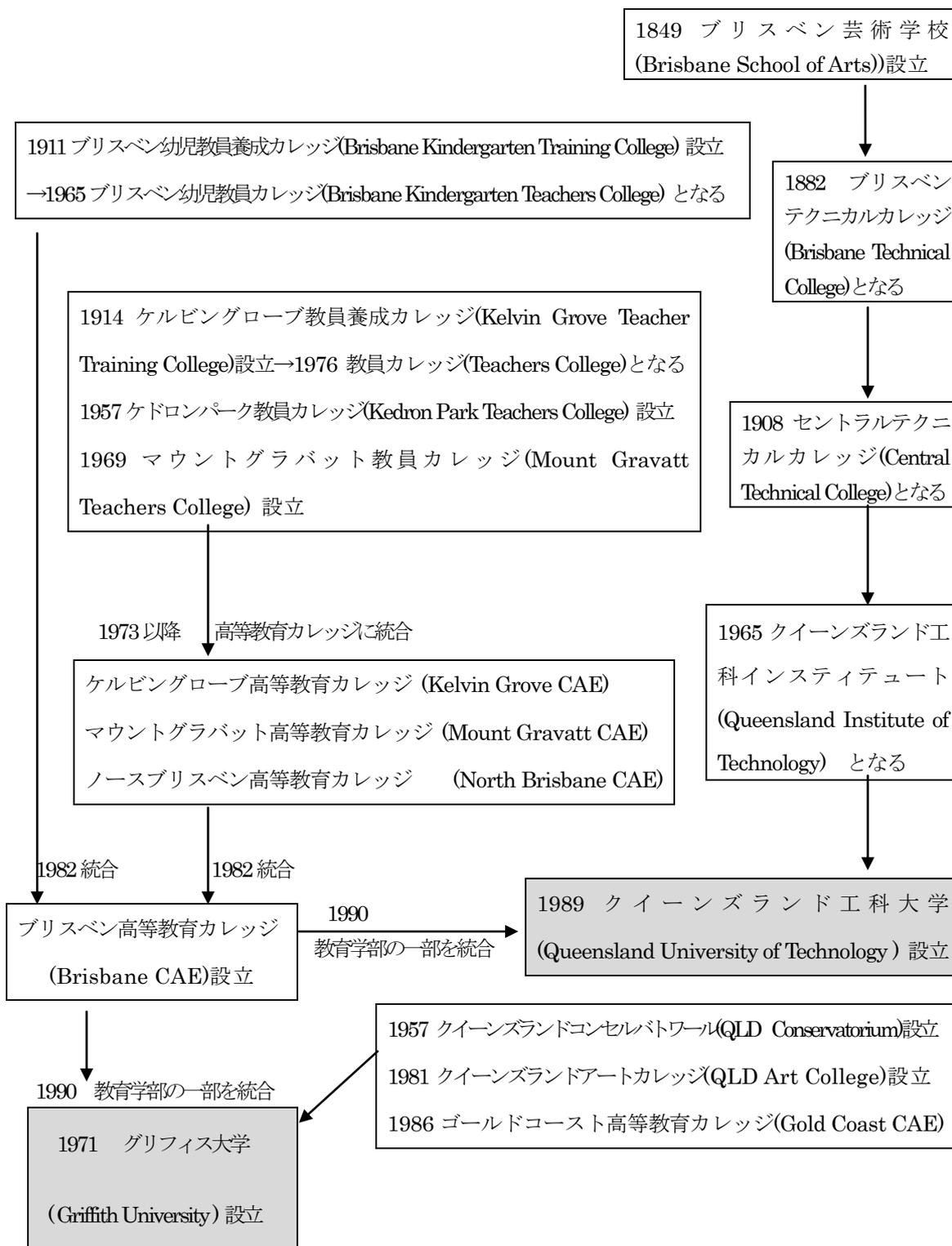


図 3-1 クイーンズランド州における教員養成機関の統合例 1

② ジェームズ・クック大学の沿革

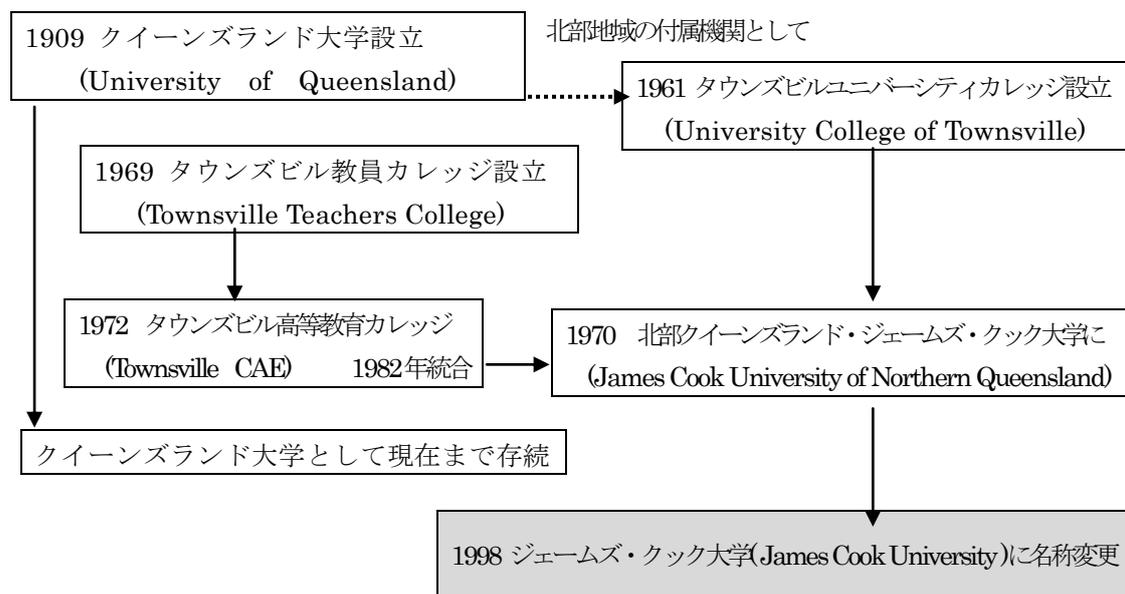


図 3-2 クイーンズランド州における教員養成機関の統合例 2

図 3-1 および 3-2 は本研究で事例として取り上げるクイーンズランド州の 3 つの大学の教育学部についてその沿革を図示したものである。これらの図からは、クイーンズランド州の大学も、1970 年代以降の高等教育改革の中で、かつての教員カレッジや高等教育カレッジを統合して大学となっていたものが多いことが確認できる。

第 2 節 クイーンズランド州の教員養成・登録・採用・研修制度

第 2 節では、現在の教員養成制度と、関連する諸制度について検討する。

1 教員養成制度

(1) 教員養成制度

クイーンズランド州の教員養成はほとんどが大学で行われている。表 3-1 は、2008 年現在クイーンズランド州において認定された教員養成プログラムを実施している教員養成機関と各機関に在籍する教員養成課程の学生数の一覧である。教員養成機関の内訳は、州立大学 8 校、私立大学 1 校、私立の高等教育カレッジ 1 校である。1909 年創立のクイーンズランド大学は、州で最も古い大学であり、シドニー大学やメルボルン大学とともに「オ

「オーストラリア 8 大学」³⁶を構成する「伝統的大学」である。他は 1970 年代以降に創設された「新大学」であり、その多くが 1980 年代の高等教育改革により、高等教育カレッジを統合したり、高等教育カレッジが大学に昇格したりすることによって創設された大学である。オーストラリアカトリック大学は、ローマカトリック系の州立大学で、複数の州にキャンパスを有しており、修了生の多くはカトリック系の学校で教職に就いている。ボンド大学は、オーストラリアで数少ない私立大学のひとつであり、企業のジョイントベンチャーにより設立された大学である。同大学の教員養成は大学院レベルのみで実施されているが、過去数年間は教員養成課程に在籍する学生はいない。また、クリスチャンヘリテッジカレッジは大学ではなく、キリスト教系の私立の高等教育カレッジで、系列校と連携したプログラムを実施している。なお、大学はほとんどが州都ブリスベンとその近郊に位置している。地方にあるのは内陸部のサザンクイーンズランド大学、州中部のセントラルクイーンズランド大学、北部のジェームズ・クック大学である。

教員資格の取得方法は大きく 3 つに分けられる。第 1 は、4 年間で教育学のバチェラーを取得することであり、第 2 は、4 年間で教育学以外のバチェラーを取得したあと大学院レベルの課程で 1 年または 2 年履修し、グラデュエート・ディプロマの資格(Graduate Diploma)を取得する方法である。第 3 は、学部課程で 4 年あるいは 5 年履修し、教育学とそれ以外のバチェラーを同時に取得する(double degree)方法である。

入学者の選考は原則として高等学校最終学年に州全土で実施される統一テスト(Queensland Core Skills Test)の結果と学業成績により行われ、個別の入学試験は実施されていない。テストの結果は 1 (最高点) から 25 の総合評定 (Overall Positions: OPs) と領域別の評定(Field Positions: FPs)³⁷で示される。選考は各大学が設定する基準に基づいて行われるが、統一テストを受験していない学生にはこれに準ずる成績(Rank)³⁸が算定される。また、ほとんどの大学が英語能力を選考基準に含めている。なお、社会人や「ターゲット・グループ」など、受験において不利な立場にある入学希望者のための特別選考も実施されている。選考事務は大学ではなく、すべてクイーンズランド高等教育入学志願センター(Queensland Tertiary Admission Center: QTAC)³⁹を通して行われる。

先述のように、クイーンズランド州では教員登録制度が実施されており、認定された教員養成プログラムを修了した者は原則として登録される。プログラムの認定は州の教員登録を管轄する機関 (Queensland College of Teachers : 以下、教員登録機関)⁴⁰が行い、教員養成プログラムの認定ガイドライン⁴¹を作成し、それに基づいて各大学のプログラム内

容を審査し、認定の可否を決定している（教員登録については第3節で詳述）。

表 3-1 クイーンズランド州の教員養成機関と学生数（2008年）（単位：人）

養成機関名	設立	本部所在地	学生総数	養成プログラムの在籍者数		
				総数	男	女
クイーンズランド大学	1909	ブリスベン	38,050	753	216	537
ジェームズ・クック大学	1970	タウンズビル (ケアンズ)	16,431	1,383	227	1,156
グリフィス大学	1971	ブリスベン	37,109	3,230	885	2,345
クイーンズランド工科大学	1988	ブリスベン	39,242	2,966	715	2,251
オーストラリアカトリック大学	1991	ブリスベン	*16,244	*3,897	*850	*3,047
セントラルクイーンズランド大学	1992	ロックハンプトン	18,579	1,204	248	956
サザンクイーンズランド大学	1992	トゥーンバ	24,233	2,146	487	1,659
サンシャインコースト大学	1996	サンシャインコースト	7,048	901	246	655
ボンド大学	1987	ゴールドコースト	6,012	0	0	0
クリスチャンヘリテッジカレッジ	1986	ブリスベン	793	218	50	168
総計			187,497	12,801	3,074	9,727

*オーストラリアカトリック大学の学生数には他州のキャンパスに在籍する者も含まれる。それゆえ、総計には同大学の学生数は含めていない。

出典：Queensland College of Teachers, *Teacher Education, Approved Programs*; Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, *Student 2008 Selected Higher Education Statistics* を基に筆者作成。

(2) 教員養成プログラム

表 3-2 はクイーンズランド州で認定された教員養成プログラムを実施している高等教育機関と各機関で提供されているプログラムの種類である。就学前教育、初等教育、中等教育のほか、特別教育、職業教育、成人教育などのプログラムが設定されているが、各プログラムはさらに教科によってコースが細分化されている。また、近年は低学年段階(junior phase)、中学年教育段階(middle phase)、高学年段階(senior phase)という発達段階に合わせた区切りでプログラムを実施している大学も増えている。プログラムは、学部レベル、大学院レベルいずれも多数あるが、学部レベルの教育学バACHEラープログラムと、大学院レベルの教育学グラデュエート・ディプロマプログラムが主流である。また、人間行動学や学習マネジメント学などといった刷新的なプログラムや、産業界と連携した新たなプログラムが開発されている。なお、認定されたこれらのプログラムのほかにも、教員登録を直接の目的とはしない特定の分野の研究プログラムや現職教員向けの研修プログラム、技

能取得のためのプログラムなどもあり、すべてを合わせると 100 種類以上にのぼる。

表 3-2 教員登録機関に認定された各大学のプログラム(2008 年 12 月現在)

クイーンズランド大学(Queensland University)
バACHEラー (教育学) [初等教育・中学年教育] グラデュエート・ディプロマ (教育学) [中等教育・中学年教育]
バACHEラー (音楽) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (科学) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (人文学) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (ビジネスマネジメント) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (商学) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (福祉サービス) / バACHEラー (教育学) [中等教育/中学年教育] バACHEラー (人間行動学) (教育学)
ジェームズ・クック大学(James Cook University)
バACHEラー (教育学) [初等教育、中等教育、中学年教育、幼児教育、初等教育人間行動学、中等教育人間行動学、初等教育遠隔地教員養成プログラム、初等教育特別ニーズ教育、中等教育職業教育] グラデュエート・ディプロマ (教育学) [初等教育, 中等教育, 初等教育中等教育]
バACHEラー (教育学) [中等教育] / バACHEラー (科学) バACHEラー (教育学) [初等教育&中等教育] / バACHEラー (人文学) バACHEラー (スポーツ科学) / バACHEラー (教育学) [中等教育] バACHEラー (教育学) [初等教育&中等教育] / バACHEラー (言語学)
グリフィス大学(Griffith University)
バACHEラー (教育学) [初等教育・中等教育] バACHEラー (科学技術教育) バACHEラー (教育学-特別教育) バACHEラー (成人職業教育) (教員登録コースのみ) マスター (教授学) [初等教育&中等教育] (留学生対象) グラデュエート・ディプロマ (教育学) [中等教育] グラデュエート・ディプロマ (教育学) [初等教育] グラデュエート・ディプロマ (教育学) [中学年教育] グラデュエート・ディプロマ (成人職業教育) (2008 年以降) バACHEラー (人文学) / バACHEラー (教育学) [中等教育]
バACHEラー (人文学) (言語および言語学) / バACHEラー (教育学) [中等教育] バACHEラー (科学) / バACHEラー (教育学) [中等教育] バACHEラー (福祉サービス) / バACHEラー (教育学) [初等教育]
クイーンズランド工科大学(Queensland University of Technology)
バACHEラー (教育学) (幼児, 初等教育, 中等教育) バACHEラー (教育学) (幼児教育研究) グラデュエート・ディプロマ (教育学) (低学年教育, 中学年教育, 高学年教育)

<p> バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) [中等教育] バチェラー (人文学) (LOTE) / バチェラー (教育学) [中等教育] バチェラー (応用化学) / バチェラー (教育学) [中等教育] バチェラー (応用化学) (人間行動学) / バチェラー (教育学) [中等教育] バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) [初等教育] バチェラー (応用化学) / バチェラー (教育学) [初等教育] バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) (幼児教育) バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) [幼児教育] - LOTE </p>
<p>オーストラリアカトリック大学(Australian Catholic University)</p>
<p> バチェラー (教育学) [幼児&初等教育] バチェラー (教育学) [初等教育] バチェラー (教育学) [初等教育] - 先住民教育 マスター (教授学) [初等教育&中等教育] </p>
<p> グラデュエート・ディプロマ (教育学) [中等教育] バチェラー (教授学) / バチェラー (人文学) </p>
<p>セントラルクイーンズランド大学(Central Queensland University)</p>
<p> バチェラー (学習マネジメント学) [幼児教育, 初等教育, 中学年教育, 日本語教育, 中等教育&職業訓練教育] グラデュエート・ディプロマ (教授・学習学) [初等教育, 中等教育] </p>
<p>サザンクイーンズランド大学(University of Southern Queensland)</p>
<p> グラデュエート・ディプロマ (教授・学習学) (低学年教育, 初等教育, 中学年教育, 中等教育, 職業訓練教育) バチェラー (教育学) [幼児, 初等教育, 中等教育, 特別教育, 技術職業教育] </p>
<p> バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] バチェラー (商学) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] バチェラー (科学) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] バチェラー (ビジュアルアート) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] バチェラー (音楽) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] バチェラー (ドラマ) / バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] </p>
<p>サンシャインコースト大学(university of Sunshine Coast)</p>
<p> グラデュエート・ディプロマ (教育学) [低学年, 中学年, 高学年, 初等教育] (留学生向け) </p>
<p> バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] / バチェラー (人文学) バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] / バチェラー (科学) バチェラー (教育学) [高学年&中学年教育] / バチェラー (ビジネス) バチェラー (教育学) [幼児教育] / バチェラー (福祉サービス) </p>
<p>ボンド大学(Bond University)</p>
<p> マスター (教育学) グラデュエート・ディプロマ (教育学) </p>
<p>クリスチャンヘリテッジ大学(Christian Heritage College)</p>
<p> バチェラー (教育学) [初等教育/低学年, 初等教育/中学年教育, 中等教育/中学年教育] バチェラー (教育学) [中等教育/ 中学年教育] (大学院レベル) </p>
<p> バチェラー (人文学) / バチェラー (教育学) [初等教育/低学年, 初等教育/中学年教育, 中等教育/中学年教育] </p>

出典: Queensland College of Teachers: *Teacher Education, Approved Programs* を基に筆者作成。

表 3-3 は各大学における教員養成課程の学生数を、履修形態別に示したものである。75%が通学履修であり、残り 25%はコンピュータなど情報通信機器を利用した遠隔履修あるいは通学と遠隔を併用した履修である。特に、ジェームズ・クック大学(40%)、セントラルクイーンズランド大学(40%)、サザンクイーンズランド大学(56%)など地方の大学では遠隔履修を行う学生の割合が多い(括弧内は遠隔履修者の割合)。また、フルタイムの履修のほかにはパートタイムでの履修も行われ、約 20%がパートタイムの履修生である。社会人などにはパートタイム履修が多いが、パートタイムの場合は在学期間が長くなる。

表 3-3 履修形態別教員養成課程の学生数 (2008 年) (単位：人)

	通学	遠隔	複合	フルタイム	パートタイム	計
クイーンズランド大学	731	1	21	654	99	753
ジェームズ・クック大学	825	248	310	985	398	1,383
グリフィス大学	2,885	103	242	2,827	403	3,230
クイーンズランド工科大学	2,340	215	411	2,528	438	2,966
オーストラリアカトリック大学	*3,658	*212	*27	3,470	427	*3,897
セントラルクイーンズランド大学	729	201	274	1,019	185	1,204
サザンクイーンズランド大学	934	526	686	1,669	477	2,146
サンシャインコースト大学	878	0	23	768	133	901
ボンド大学	0	0	0	0	0	0
クリスチャンヘリテッジカレッジ	194	0	24	175	43	218
計	9,516	1,294	1,991	10,625	2,176	12,801

*オーストラリアカトリック大学の学生数は他州にあるキャンパスに在籍する者も含まれる。それゆえ、総計には同大学の学生数は含まれていない。

出典：DEEWR, *Higher Education Statistics 2008* を基に筆者作成。

カリキュラムは認定ガイドラインに沿って各大学が作成する。一般に教科専門科目、教職専門科目および教育実習から構成されるが、教育内容や方法は大学に一任されている。初等教員養成コースと中等教員養成コースではカリキュラムの内容が異なるが、いずれも教育実習を中心とするカリキュラムが編成されており、理論と実践の融合が目指されている。実習はいくつかのブロックに分けられ、数回実施される。また、教育実習では大学と実習校の連携が重視されている。大学には教育実習の実施運営を担う専門部署が設置されており、この部署を通じて連携を確立するための努力が日常的に行われている。

教職専門科目は、教授・学習、生徒の発達と成長、カリキュラム開発、教育心理学、情報通信技術、リテラシー、ニューメラシー、先住民教育などの分野で科目が設置されてい

る。また、態度や行動などの生活指導、英語が母語でない生徒の指導、特別ニーズ教育など現場のニーズに対応した内容が多く扱われている。そして、これらの分野は特定の科目で履修されることもあるが、複数の科目がこれらの要素を包摂し、カリキュラム全体を通して履修されることが多い。

なお、大学は法律に基づいて設置された法制上の独立した機関(statutory authority)であるため⁴²、教育内容に関しては州政府から統制を受けることはない。必修科目や単位数などは指定されておらず、プログラムの実施方法や教授法、評価に関しても大学の自主性が尊重されている。

(3) 教員養成プログラムの認定

1) 認定ガイドライン

①理論的根拠

先述のように、修了生が登録を認められている教員養成プログラムは教員登録機関が認定ガイドラインに基づいて審査を行っている。認定ガイドラインは、「教職専門性スタンダード」、「プログラムガイドライン」、「認定のプロセス」から構成されており、その前文には、変化する社会の中で学校教育が変化への対応を強く求められていること、また、生徒が有能な市民として生きていくためには教員の果たす役割が極めて重要であり、教員には新たな知識や技能が必要であるという認識が示されている⁴³。以下はその骨子である。

グローバル化や情報通信技術の発達、家族構成の多様化、労働形態の変化などが社会に大きな影響を及ぼす中で、学校が有能な市民を育てる方法にも影響が及んでいる。これからの社会では知識そのものよりも、獲得した知識を応用する能力の方が重視される。そのため、社会に出る前に生徒が学校で修得しておかねばならないのは、学ぶための技能と学びを伝達する能力、情報通信技術を活用する能力、集団に貢献する能力、変化に対応する能力、そして自己を認識する能力である。そしてこれらは教員にも求められる能力である。また、教員は、知識労働者としての技能を生徒に修得させるとともに、自らもこれを修得し、修得のモデルを示さなければならない⁴⁴。

なお、こうした資質・能力を育成するために、教員養成プログラムでは学校現場とのパートナーシップ、現場の課題に対応した養成の実施、研究結果に基づいた理論と実践の統

合、情報通信技術を活用した教授・学習の向上などが重視されている。また、多文化社会オーストラリアでは文化的多様性の認識が不可欠であることから、生徒の文化的・言語的多様性や社会における多様性への認識を高めるとともに、個々の生徒の能力や興味関心を引き出し、すべての生徒の学習が支援できる環境を作り出す能力の形成が重視されている。また、インクルーシブかつ生徒中心の実践を行い、生徒の多様なニーズに対応できる資質・能力の形成も必要である。さらに、学校を取り巻く多様な人材との人間関係を構築し、コミュニケーションを円滑に行う能力、生徒だけでなく保護者、地域住民、教職員スタッフの文化的多様性に柔軟に対応できる能力も必要とされ、生活経験の中で形成される自らの価値観や信念を検証する能力も重視されている⁴⁵。

認定ガイドラインの中で、特に重視されているもののひとつにリテラシー (literacy) がある。グローバリゼーションや情報技術の発達により社会状況が著しく変化する中で、言語、文化、宗教、民族などの異なる集団と関わるのが日常的になってきており、教員にもそのための能力が強く求められるようになってきているからである。そのため、教員登録機関 (当時は教員登録委員会) は、2001 年に、教員養成プログラム修了者のリテラシーに特化したスタンダード (Literacy in Teacher Education: Standards for Pre-service Programs) を策定した⁴⁶。スタンダードは、①個人のリテラシー、異文化間および科学技術に関する能力と態度、②言語、リテラシーおよび複合リテラシー、リテラシーの習得と教授法に関する理論、③幼児教育の教員および初等・中等教員、中等教育の英語 (言語) 教員に求められる知識、④中等教育の専門教授分野に関する知識の 4 項目から成る⁴⁷。

②「教職専門性スタンダード」

クイーンズランド州で教員養成のためのスタンダードが最初に策定されたのは 2002 年である。それ以前にも、教員登録機関が 1991 年に策定した「教員登録を目的とした教員養成プログラムの認定に関するガイドライン(Guidelines on the Acceptability of Teacher Education Programs for Teacher Registration Purposes)」⁴⁸の中で、教員が備えていることが望ましいとされる属性(「教員の役割」)が 12 項目で示されていた。しかし、それらは養成の成果としての資質・能力を明示したものではなかった。それゆえ、2002 年には、プログラムの修了生が教職をスタートさせるために最低限必要な資質・能力を示す 5 項目のスタンダード(Professional Standards for Graduates)がガイドラインから独立した形式で示された (資料 4)。

さらに、2005年には教員登録機関の機能と権限に関する見直しが実施されたことに伴って、現行の「教職専門性スタンダード」が2006年に作成された。その理由としては、2002年版のスタンダードには養成課程の修了生に求められる資質・能力が網羅されてはおらず、大まかであり、明示性に欠けるという批判があったことが挙げられる⁴⁹。また、スタンダードをどのように達成するかを示す根拠も明確にされておらず、学生が修得した資質・能力を評価する方法や、達成の根拠を示す方法も曖昧であるという課題が指摘されていた⁵⁰。それゆえ、「クイーンズランド州の教員のための教職専門性スタンダード(The Professional Standard for Queensland Teachers)」(以下、「教職専門性スタンダード」)⁵¹が新たに作成され、これを養成プログラムの修了生レベルに適合させたスタンダードが認定ガイドラインに付された。こうしてスタンダードを二層構造にすることによって職能段階による力量の差異化と内容の明確化を図ったのである。なお、同スタンダードの作成には多方面の教育機関の代表が関わっており、州全土で収集された多数の意見が反映されている。

「教職専門性スタンダード」は、表3-4に示すように「スタンダード1」から「スタンダード10」までである。各スタンダード(STD)はタイトル(title)のほかに、「知識(knowledge)」、「実践力(practice)」および「価値(value)」の3つの分野から構成され、それぞれに指標が示されている(全文は資料4)。「知識」の分野は、効果的な教育活動を行うために必要とされる知識の集合体を示しており、「実践力」の分野は、生徒やカリキュラム、教授・学習に関する知識を実際の指導にどのように適用させたらよいかを示している。また、「価値」は、学校コミュニティによって醸成されている価値を生徒に伝えるためにはどのような態度を示せばよいかを示すものである。

表3-4 「教職専門性スタンダード」(抜粋)

教授・学習	
STD 1	個人や集団の興味を引きつける柔軟な学習を構成し、実施する。
知識	教科に関する知識、目標の認識、授業計画、カリキュラムの枠組みと政策、生徒の情報収集、教授・学習と評価、資料の選択、ICTの活用、生徒の学習ニーズ、カリキュラムの評価など
実践力	学習目標を設定する。学習を計画し、生徒や保護者に通知する。多様性に対応した学習方法や教材を選択する。柔軟な指導を行う。ICTを活用する。評価のための情報を収集する。
価値	すべての生徒の学びを信じ、成功を促すための支援を行う。学習への興味を示し、生涯学習者としてのモデルを示す。ICTを学習に組み込む。

STD 2	言語、リテラシー、ニューメラシーの能力を発達させる学習を構成し、実施する。
知識	言語・リテラシー・ニューメラシーの特質・理論・政策、情報収集、評価方法、テキストの言語様式、コミュニケーションの方法、ICTの効果、ニーズの把握と支援の方法、教員技能など
実践力	カリキュラム分野において必要な言語・リテラシー・ニューメラシーを認識する。情報を収集し、活用する。効果的な授業を行う。技能向上の方法を見つけ、適用する。技能を評価し、通知する。評価を活用する。
価値	すべての生徒の言語、リテラシー、ニューメラシーの発達に高い期待を示し、これらの技能を向上させる。効果的な技能のモデルを示す。教員自身の技能を向上させる。
STD 3	知的興味・関心を高める学習を構成し、実施する。
知識	教授分野の主要概念、探求モデル、知識の構築、生徒の支援、レベルの高い思考、省察と問題解決、カリキュラムの枠組み、探求学習、ICTの活用など
実践力	スキャホールディングを行う。価値ある題材に取り組みさせる。多様性を尊重する。ICTを活用する。レベルの高い思考をさせる。課題を探求させる。個々の生徒にふさわしい指導を行う。内省を促す。
価値	生徒が自らの学習目標を明確にし、レベルの高い目標を達成するための支援をする。創造性、創造力を高め、知的挑戦を促す。生徒中心の学習を促し、批判的思考、自立的な問題解決能力を向上させる。
STD 4	多様性を尊重する学習を構成し、実施する。
知識	多様性が及ぼす影響、先住民の文化と歴史、先住民生徒の学業達成、学習ニーズと支援、ICTの活用、差別や偏見の影響、異文化への感性など
実践力	生徒の多様な背景や特質を理解する。個に応じた学習活動を行う。差異を尊重する学習環境を設定する。特別な教育的ニーズを抱える生徒を指導する。ICTを活用する、保護者と協力する。自らの実践力を評価する。
価値	多様性を尊重し、積極的に対応する。生徒、保護者、コミュニティを尊重し、共感し、信頼関係を築く。生徒がカリキュラムに公正にアクセスすることを促す。
STD 5	生徒の学習を構造的に評価し、成果を通知する。
知識	多様な評価技術、評価に関わる政策、評価基準、評価の妥当性・公平性・柔軟性、倫理的責任、データの活用、ICTの活用、評価の質保証、多様な評価方法の利点と欠点、継続中の学習を反映した評価
実践力	カリキュラムに関する政策を理解する。生徒の期待やニーズに合う評価を行う。評価に関して協議する。評価のための資料や情報を収集する。学習のフィードバックを行う。生徒に適した評価方法を採用する。生徒の学習状況を適切に評価し、通知する。
価値	学習を評価するとともに、学習のために評価する。生徒の長所や短所の発見を学習の好機と捉える。倫理に基づいた評価活動を行い、評価に関わる情報の守秘義務を遵守する。
学校内外における関係性	
STD 6	個人の成長と社会参加を支援する。
知識	各教育段階の生徒の特質とニーズ、学習スタイル・興味・過去の体験などを把握する方法、個人のアイデンティティと自尊心、他者との健全な関係を築くための支援、卒業後の進路選択、ICTの活用、学校外の機関との連携、積極的な市民性の育成など
実践力	生徒の発達と社会参加を促す。生徒が他者との健全な関係を構築するための支援をする。学校と実社会を繋ぐ方法を知る。生徒を学校外の活動に参加させる。

価値	生徒の社会的、情緒的、身体的発達を促す。倫理に基づいて、保護者やコミュニティとの関係を維持する。生徒の社会参加を促すパートナーシップを構築する。
STD 7	安心感のある、支援的な学習環境を設定し、維持する。
知識	態度や行動の指導、および支援的な学習環境に関わる政策や法律、青少年の発達に関する理論、態度や行動の指導の原則、教室環境が学習に及ぼす影響、生徒を学習活動に参加させる技術など
実践力	安心して学習できる環境を設定する。学習に対する積極的な態度を養う。政策を適用して態度や行動の指導を行う。公平かつ配慮の行き届いた指導を継続的に行う。他者に対する責任についてわかりやすく教える。すべての生徒が学習に参加できる方法を取り入れる。
価値	安全で支援的、かつ刺激のある学習環境を設定する。生徒が積極的に学習に取り組む雰囲気を教室内に作り、それを維持する。
STD 8	家庭や地域との生産的な関係を積極的に構築する。
知識	生徒・保護者・コミュニティの文化的・社会的・経済的特質、保護者やコミュニティの参加、コミュニティでの学校の役割、学校と家庭の対話、コミュニティを基盤とする学習活動、意思決定における関係者との協議、プライバシーや個人情報の保護など
実践力	保護者やコミュニティとの協力関係を築く。協働性を高める。学校教育への参加を促す。多様な文化を承認する学習環境を確立する。保護者等の技能や人的資源を学習活動に生かす。家庭やコミュニティで培われた知識や技能を伸ばす。
価値	生徒の教育に関して、保護者やコミュニティの中心的役割を担う。保護者と協働で生徒の学業達成の機会を提供する。保護者やコミュニティと協働で、生徒の学習を向上させる。
STD 9	教職集団に積極的かつ効果的に参加し、貢献する。
知識	教員による集団活動の重要性、個人としての目標設定、コミュニケーション技術、交渉技術、時間の処理、葛藤処理、問題解決能力、効果的な集団を構成する人材の特質、高い業績を挙げる集団の特性、教職集団の役割と責任、専門家による支援、集団の業績評価など
実践力	職務目標を設定する。優先事項を確認する。職務集団に参加し、貢献する。関係者と協力して生徒の学習を計画し、実行し、評価する。職務に必要な ICT を活用する。
価値	同僚性を確立し、職務集団の一員として積極的に活動に参加する。
反省的実践と専門性の向上	
STD10	反省的な実践と継続的な職能成長に専心する。
知識	変化する教員の役割、政策と説明責任、生徒保護に関わる法的・倫理的責任と義務、教職スタンダードとアカウンタビリティ、専門職生に関する研究、職務に関する自己評価、ICT の活用、教育研究へのアクセス、メンタリングなどの指導技術、教職ネットワーク、反省的実践と生涯学習など
実践力	自己の教育活動を批判的に省察する。教職スタンダードを用いて職務を分析し、評価する。職務目標を設定する。研究に参加し、職務能力を向上させる。教職ネットワークに参加する。法的義務や倫理に基づいて職務を遂行する。
価値	法と倫理に基づいて職務に専念する。職務を内省し、改善する。

出所：Queensland College of Teachers (2006) *The Professional Standard for Queensland Teachers* を基に筆者作成。

また、「教職専門性スタンダード」は、①教授・学習(teaching and learning)(STD1～5)、②学校内外における関係性 (relationships)(STD6～9)、③反省的実践と専門性の向上(reflective practice and professional renewal)(STD10)の3つの領域に分けられている。なお、図 3-3 が示すようにこれら 10 項目のスタンダードは個々に切り離されたものではなく、相互依存の関係にあつて、それぞれの要素が統合されて教員に必要な資質・能力を形成する。

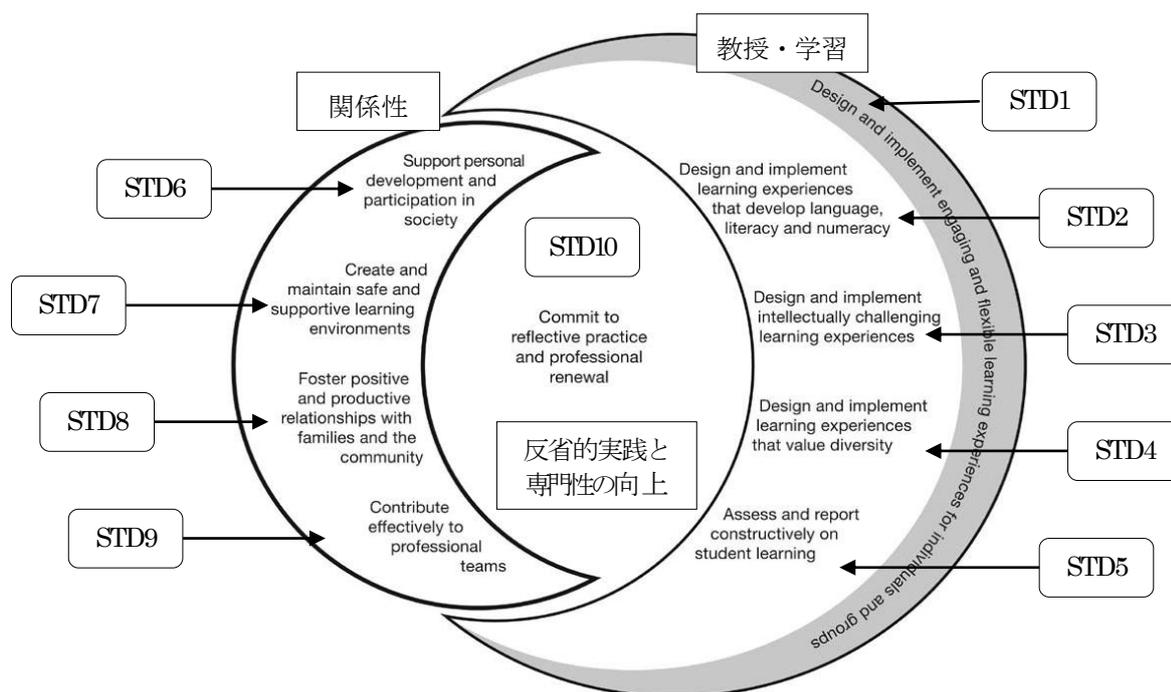


図3-3 「教職専門性スタンダード」の構成

出所：Queensland College of Teachers (2006) *Professional Standards for Queensland Teachers*を基に筆者作成。

「教授・学習」の領域では、個人あるいは集団の発達段階に応じた適切な学習を計画し、実施する能力が求められており、情報通信技術を活用した柔軟な教授・学習、評価方法を採用することが必要とされている (STD1)。また、言語、リテラシー、ニューメラシーを重視すること (STD2) や、生徒の探求心や創造性、高度な思考を促進する学習を計画し、実施すること (STD3) も必要とされている。さらに、生徒やコミュニティの多様性を尊重したインクルーシブな教授・学習を行うこと (STD4)、情報を幅広く、かつ片寄りなく収集して生徒の評価を行い、適切な方法で結果を通知するとともに、生徒の評価を自らの

実践の振り返りに活用すること（STD5）も求められている。「関係性」の領域では、生徒個人の発達を支援し、生徒が学校内外の世界に積極的に関わられるような学習経験を計画すること（STD6）、個人および集団の学習動機や態度を理解し、安全で、支援的かつ知的好奇心を刺激する学習環境を作り出すこと（STD7）が求められている。また、保護者やコミュニティの人材との専門的な関係性を構築して学習を支援し、生徒の満足感を高めること（STD8）や、教職集団に積極的に参加し、同僚性を重視した教育活動を行うこと（STD9）も必要とされている。「反省的实践と専門性の向上」の領域はスタンダードの核となる分野であり、反省的な実践家として、個人あるいは同僚性の中で常に専門性の向上に努めること、また、法的かつ倫理的な義務を遂行すること（STD10）の重要性が示されている。

なお、スタンダードの3つの領域と各項目の「知識」、「実践力」、「価値」の3つの分野も互いに相互依存の関係にあるとされる⁵²。それゆえ、養成プログラムの修了生はこれらのスタンダードを総合的に達成することが肝要である。また、各スタンダードは教員として「何(what)」ができればよいかを示すものであり、それを「どのように(how)」形成するかは各人によって異なることが前提となっている⁵³。そのため、スタンダードに示された能力の形成も画一的に行うのではなく、各学生の自律性に委ねられる面が大きい。

③ プログラムガイドライン

プログラムガイドラインには、教員養成を行う高等教育機関の一般条件、入学者の選考方法、カリキュラム、教育実習などの枠組みが示されている（表 3-5）。表からも明らかのように、プログラムガイドラインは、各大学が教員養成プログラムの認定を得るために最低限必要な要素を示すものであり、設置すべき科目や単位数、履修時間や学年の指定など細かな規定はない。たとえば、教職専門科目に関しては、「理論と実践を包括的に学習する」とこととされ、哲学、心理学などの例が示されるのみである。教育実習に関しても、2校以上で実施し、最低100日（大学院は75日）設定すること以外は示されていない。このことから、ガイドラインはあくまでも大学がプログラムを開発するための枠組みを示すものであって、ガイドラインをどのように運用するかは大学の裁量にゆだねられていることが明らかである。これは、教員養成機関としての大学の専門性や自主性が尊重されているからだと考えられる。

表 3-5 プログラムガイドライン

<p>1 教員養成を実施する高等教育機関</p>
<ul style="list-style-type: none"> ① 教員養成に携わる教員は、質の高い高等教育を提供することができる、高度な専門的知識を持つ有資格教員とする。 ② 10名以上のフルタイム教員を配置し、学生と教員の比率は16対1以下とする。 ③ プログラムは確かな研究結果に基づき、教員養成に関する報告書や勧告等を考慮したものとする。 ④ 主要関係機関との協議によりプログラムを開発する。 ⑤ 質の高いプログラムが提供できる施設や設備、学習資料、情報通信技術などを備える。 ⑥ 学生が「教職専門性スタンダード」を達成したことを明確に示すことができるような評価方法を採用し、達成できていない学生には単位を与えない。 ⑦ 継続的にプログラムの内容を吟味して改善する。 ⑧ 学生支援システムの情報を適切に提供する。 ⑨ 教授対象学年を明確にする。
<p>2 入学者の選考方法</p>
<ul style="list-style-type: none"> ① 公正なアクセスを実現する。 ② 確実な英語能力を有する。(プログラム修了までに IELTS 7 の能力を有する。) ③ 学部プログラムは、最低限の英語能力を必要とし、大学院プログラムは、学部段階で将来の教授科目に関する十分な知識が修得されている。 ④ 教員としての適性を備えている。
<p>3 教員養成プログラムの内容</p>
<ul style="list-style-type: none"> ① 教員養成の理念および学生が修得すべき成果目標を明示する。 ② 今日的課題に対応しながらも、将来を見通したプログラムである。 ③ 科目の成果目標、達成すべきスタンダード、評価基準および評価の方法を明確に示す。 ④ 「オーストラリア資格フレームワーク」*の必要条件を満たす。 ⑤ フルタイムの場合は最低4年間(あるいはそれと同等)の課程であり、その中に最低1年間の教職専門教育を含む。 ⑥ 教職専門分野、教科専門分野、および教育実習から構成される。 ⑦ 教職専門分野は理論と実践を包括的に学習する。(例：哲学、心理学、学校教育の社会的側面、カリキュラム、教授・学習、教育実習など) ⑧ 教科専門分野では一般教養と教科に関する専門知識を修得する。
<p>4 政策上の重点分野(随時更新)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ① クイーンズランド州のカリキュラムフレームワーク ② 先住民文化の学習、先住民生徒および非英語系生徒のニーズへの対応 ③ リテラシー、ニューメラシーとその教授能力 ④ 個々の生徒の学習ニーズへの対応 ⑤ 情報通信技術の活用 ⑥ 教室における生徒の掌握と管理 ⑦ 生徒保護に関する知識、教職倫理と教職に関する法的知識と教員としてのアイデンティティの確立

5 教育実習

- ① 大学における理論学習との融合をはかる。
- ② 大学と実習校で責任を共有する。
- ③ 大学と実習校の連携によるプログラムを開発する。
- ④ 実習に携わる関係者の責任範囲を明確にする。(特に評価に関して)
- ⑤ 多様な実習場면을体験する。(例：年齢、ジェンダー、学習能力、社会的状況、地理的条件、文化、特別ニーズ)
- ⑥ 最低 2 校以上で実施する。
- ⑦ 学部プログラムでは、最低 100 日間で、80 日間は学校またはそれに準ずる教育機関で実習を行う。(大学院プログラムは 75 日と 55 日)

* 高校や高等教育機関(専門学校や大学)で取得した単位や学位、資格が全国的に認定され、互換できるシステムのこと。

出典：Queensland College of Teachers (2007) *Program Approval Guidelines for Pre-service Teacher Education* を基に筆者作成。

2) 認定のプロセス

教員養成プログラムの認定は、教員登録機関の常任委員会のひとつである教職スタンダード委員会(Professional Standard Committee: PSC)が行っている。同スタンダード委員会はプログラムの認定以外にも、「教職専門性スタンダード」の開発とその活用、登録更新に必要な研修参加の枠組み、教職復帰プログラム(Returning to Teach Program)に関する責任、登録の審査と手続き、登録更新、教授許可認定(Permission to Teach)、認定に関わる政策についての助言等に関しても責任を負っている。

同委員会は、教員登録機関理事会、登録常任委員会の委員長、教育省、私立学校関係機関、大学、教員組合、現職教員、地域コミュニティ、クイーンズランド学習局の代表等で構成される。委員長は役員会のメンバーの中から選出される。委員会では大学ごとに審査小委員会(Panel)が設置されており、各大学のプログラム内容を検討し、協議と助言を中心とした審査を行っている。審査小委員会は教職スタンダード委員会のメンバーを 1 名以上含み、採用機関の代表 1 名、大学教員 2 名(1 名は学部長またはそれと同等の立場にある者)、現職教員 1 名以上、教員登録機関の教職スタンダード部門の職員で構成される。委員長は教職スタンダード委員会のメンバーが務める。

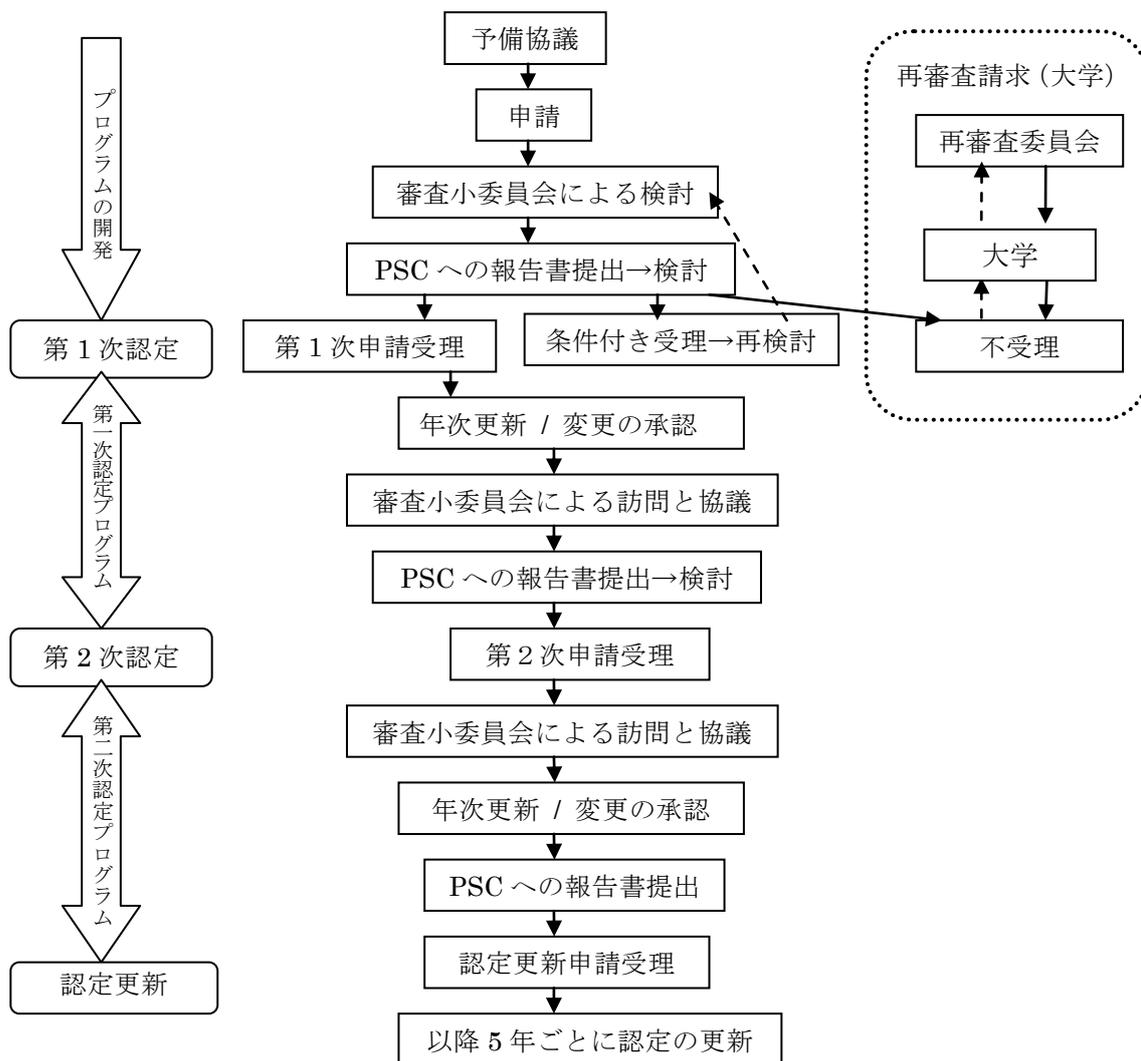


図 3-4 教員養成プログラムの認定プロセス

出典：Queensland College of Teachers (2007) *Program Approval Guidelines for Pre-service Teacher Education* p.25 を基に筆者作成。

図 3-4 は認定の手順を示したものである。大学は認定申請書を提出する前にまず審査委員と予備協議を 2 回以上行い、プログラムが認定基準に適合しているか否かについて検討する。その上でプログラム開始の 6 ヶ月以上前までに申請書その他の書類を教員登録機関に提出する。審査は審査小委員会が行うが、必要に応じて養成機関との再協議も行う。審査では、スタンダードの要素がプログラム全般に包摂されているか、スタンダードが単なるチェックリストとして使用されていないかなどの確認が重視されている。審査が終了し、プログラムが認定基準を満たしていると判断された場合、審査小委員会は教職スタンダー

ド委員会に審査報告書を提出する。教職スタンダード委員会は報告書を検討し、第1次認定を決定する。認定されない場合、教員登録機関は理由を添えて養成機関にその旨を通知し、プログラムの再検討を要求する。また、大学は申請の不受理が納得できない場合は再審査を請求することができる。

第1次認定は、当該プログラムの第1期修了生が卒業するまで（一般に学部プログラムは4年、大学院プログラムは1年）有効であるが、大学はその間も毎年プログラムについて審査委員会と協議を行い、プログラムの検討および改善を行わなければならない。また、プログラムの内容を変更する場合は事前の承認が必要である。第2次認定は、第1次認定から5年以内に行われる。第1次認定プログラムの履修生が修了に近づくと、審査小委員会の委員は大学を訪問し、第2次認定に向けた協議を開始する。この協議では、大学の教員だけでなく、最終学年の学生や卒業生、実習校の教員、採用機関などからの意見も聴取される。こうして5年ごとに認定の更新が行われていく。

3) プログラム認定の意義

以上の考察から、クイーンズランド州における教員養成プログラムの認定の意義として以下を指摘することができる。

まず、プログラムの認定により教員の資質・能力が保証されている。認定は教員登録と結びついて実施されているが、教員登録制度が1970年代初めに導入された当時は、第二次世界大戦以降続いていた教員不足への対策として短期の教員養成コースが設置されており、多くの教員が十分な教育を受けないまま教職に就いていた。その結果、社会の中で教員の「質」に対する懸念が増大し、教員養成の見直しが行われることになった。その結果として教員登録が実施されるようになり、登録は認定されたプログラムの修了生に限定されることになった。これが今日の認定制度に受け継がれている⁵⁴。このことから、認定は教員の資質・能力の向上を図り、社会に対してそれを保証する機能を果たしていると言えよう。

また、認定によって教員養成プログラムの向上が図られている。プログラムが認定されるためには、認定ガイドラインに則した内容であるとともに、学生が「教職専門性スタンダード」を達成できる内容のプログラムであることが立証されなければならない。プログラムの審査は大学ごとの審査小委員会(Panel)によって行われるが、審査小委員会は各大学の責任者とともにプログラムの内容を吟味し、それを向上させるべく、協議と助言に重点

をおいた審査を行っている。なお、審査では学生がスタンダードを達成できるプログラムであるか否かの評価が行われるが、学生がどのようにスタンダードを達成し、それをいかに評価するかは教員養成の専門機関である大学がすべての責任を負っている。それゆえ、大学は「教職専門性スタンダード」を基準として学生の資質・能力を適切に評価し、その結果に基づいてプログラムを常に向上させる必要がある。また、プログラムはひとたび認定を受けても、認定更新に向けたプログラムの検討は継続される。こうした中で、「教職専門性スタンダード」は学生を評価するための基準として活用され、認定制度がプログラムの向上を促進させていると言えよう。

さらに、認定は教員登録機関、大学、採用機関などが協働で行うため、関係機関が協力してプログラムを開発する協働体制を構築するという意義も有している。教員登録機関の機能と権限は法律⁵⁵で規定されており、教育省からも独立した法的権限を有している。また、プログラムの認定を行う審査小委員会には大学教員や現職教員なども含まれており、審査には現場の意見が反映されている。そして、審査委員会が一方向的に認定の可否を決定するのではなく、予備協議の段階から大学と協働でプログラムを開発するという要素が非常に強い。認定の更新に際しても、大学の教員だけでなく、現役学生や卒業生、実習校の教員、採用機関の関係者などから幅広い意見の聴取が行われており、認定をする側とされる側の対峙した関係ではなく、双方向的(interactive)かつ協同的(collaborative)なプロセスの中で、対話と協働、同僚性(collegial)を重視した認定が行われている⁵⁶。

(4) 教員養成制度の特質

以上、クイーンズランド州における教員養成制度について考察した。その結果から同制度の特質が以下のように明らかになる。

第1は、教員養成を担っているのは総合大学であり、その教育学部が教員養成機関としての機能を果たしていることである。オーストラリアにはいわゆる教員養成大学は存在せず、教員養成は総合大学の教育学部(科)で行われている。なお、教育学部(科)はかつての教員カレッジの流れを汲んでいるため、教育の理論を修得するとともに、学生が教職に就いてすぐに教育現場で役立てられる知識や技能を養成段階のうちでできるだけ多く修得できるような指導が行われている。それは、オーストラリアの教員養成が見習い制度の時代から常に学校現場を中心に行われ、実践を通して教員の資質・能力を形成することに重点を置いてきたという歴史的特質であるとも言えよう。

第2は、多様なプログラムが設定されており、履修方法もフルタイムやパートタイム、通学履修やオンライン履修など多様なことである。全国の大学で提供されている教員養成プログラムは学部、大学院を合わせると400種類以上に上るが⁵⁷。クイーンズランド州でも認定されたプログラムだけで100以上に及ぶ(表3-2)。さらに、現職教員向けの短期や長期のプログラムも多数設定されており、学生は個々のニーズに応じたプログラムや履修方法を選択することができる。こうしたプログラムの多様性は、植民地の時代から教員養成が各植民地や州により管轄され、それぞれの実状に合わせて多様な方法で実施されてきたこと、大学が自治権を確立し、各大学の教育理念や特性が重視されてきたこと、時代の変化の中で常に社会のニーズに対応した教員養成が必要とされてきたことを反映していると考えられる。ただし、多様なプログラムが設定されていながら、在籍学生がいないプログラムも存在する。

第3は、教員養成課程に在籍する学生は圧倒的に女性が多いことである(表3-1)。オーストラリアでは、植民地時代から教育を担うのは主に女性であった。見習い教員もほとんどが女性であり、教員カレッジの時代を経て現在までその傾向は続いている⁵⁸。特に、就学前教育と初等教育ではそれが顕著である。その理由のひとつとして、男性の間には高収入が得られる法律家や医師などに比べて、教職を魅力のある職業と考えない傾向があることが挙げられる⁵⁹。また、ヨーロッパ人にとって過酷な入植開拓の地であるオーストラリアでは、教職は「女性の仕事」とであるというステレオタイプ的な認識が社会の中に根付いていたことも要因のひとつであろう。

第4は、教員養成が都市部を中心に行われていることである。このことは、高等教育改革の流れを受けて、教員養成が大学で実施されるようになったことによるものと言えるであろう。大学は大陸の東海岸を中心とする都市部に多く設置されているからである。しかし、このことは、地方で養成される教員の割合が少ないという地域的な不均衡を生み出し、課題も生じさせている。すなわち、地方や遠隔地で教員が不足し、先住民など地理的な条件により十分な教育を受けられない生徒が不利益を被る結果になっているのである。また、大学の都市集中は都市部での教員採用競争の激化を引き起こし、有能な人材が教職に就けず、他業種に流出するという現象も生じている。さらに、ほとんどの学生が大学のある都市近郊での実習を希望するため、都市部では実習校の確保が困難となっている。その結果、実習地域の偏りが生じたり実習場面の多様性が欠如したりしている。また、受け入れ体制の不十分な学校での実習も行われ、実習の質の低下を招いている。さらに、修了生のいな

いプログラムが少なくないことや、養成課程に在籍する学生の男女比に不均衡が見られることなども課題となっている。

2 教員登録制度

(1) 教員登録制度導入の経緯

クイーンズランド州はオーストラリアで最も早く教員登録制度を導入した州である。オーストラリアでは1960年代頃から教員及び教員養成の質に関わる議論が起り始め⁶⁰、クイーンズランド州においても、教員の資質・能力を社会に対して保証し、教職を専門職として位置づけるためには、教員登録制度を実施して、登録をした者のみが教職に就くようにすべきであるという考えが強まっていった。そして、州の教師教育に関する調査の報告書『クイーンズランド州の教師教育』（『マーフィー報告』）⁶¹の提言を受けて、1971年に教師教育委員会(Board of Teacher Education: BTE)が設立され、同委員会の管轄で教員登録が実施されることになった。同委員会の機能と権限は「1964年教育法(Education Act 1964)」で規定され、同委員会は州における教員養成の継続的な見直し、教員養成プログラムの認定、教員登録手続きに関する責任など、教員登録と教師教育に関する権限を有していた。

その後、教員登録制度が正式に導入されたのは1973年である。導入当初は個々の教員の自由意思で登録が行われており、強制力はなかった。しかし、登録の意義が教員組合や採用機関、また、教員自身によって次第に認められるようになり、1975年には公立と私立の初等学校および中等学、公立の特別学校においてこれが義務化された。続いて1978年には私立の特別学校でも義務化され、1981年には就学前教育にまで広げられた。登録の目的は公共の利益(public interest)および教員の職業上の利益(interests of the profession)を向上させることであり、それによって子どもたちに最善の教育を提供できる高度な資質・能力を有する教員を確保するとともに、教員の専門職としての地位を保証することができると考えられた。

また、教員登録制度を規定する法律、「1988年教育(教員登録)法」(Education [Teacher Registration] Act 1988)と「1999年教育(教員登録)条例」(Education [Teacher Registration] By-Law 1999)が制定された。これらの法律には1980年代半ばに実施された州の教師教育に関する見直しの結果提示された数々の勧告が盛り込まれており、教員登録委員会(Queensland Board of Teacher Registration: BTR)が法律上の権限を有する

独立した機関として新たに設立された。さらに、2000年代になると、社会の変化に伴って教職の世界にも再び変革が求められるようになり、2004年から2005年にかけて教員登録委員会の機能と権限に関する見直しが行われた。その結果84項目の提言を盛り込んだ法律(Education [Queensland College of Teachers] Act 2005)が新たに制定された。これにより、教員登録委員会も2006年度より名称を「クイーンズランド・カレッジ・オブ・ティーチャーズ (Queensland College of Teachers)」と変更し、その機能と権限をさらに強化させている⁶²。

(2) 教員登録機関の機能と権限

教員登録機関は多方面の教育関係者により構成されている。図3-5は教員登録機関の組織を図示したものである。理事会(Board)は、州立および私立学校の現職教員、教育省の関係者、教員組合の代表、教員養成を行う大学の教員、地域の教育関係機関の代表、保護者や市民の代表などで構成される。理事会議長は教育大臣により直接任命され、任期は4年である。他の理事はすべて教育大臣の推薦により州知事が任命し、任期は3年である。

教員登録機関の機能は大きく2つある。第1は、クイーンズランド州の教員登録に関する機能であり、登録を希望する者について評価を行い、登録の可否を決定する。さらに登録された教員についても登録の継続が適当であるか否かを審査し、登録に適さない行為等が見られる教員に対しては登録の更新を拒否することができる。また、懲戒処分の権限も有している。第2は、教員養成に関する機能であり、教員養成プログラムの基準を定め、その認定を行うことである。これらの機能により、教員登録機関はクイーンズランド州の教員が専門職としての高い能力と倫理観を有し、教職が高い価値と倫理に裏付けられた重要な職業であることを広く社会に認知させる役割を担っている。また、教員の資質・能力の保証、教職スタンダードおよび行動規範の作成、養成プログラムの認定とその更新も重要な役割のである。また、教職の重要性、意思決定における高潔性、公平性、一貫性と責任保証、生徒の福祉、教員の専門性向上と力量形成、関係機関とのパートナーシップを重視し、業務を通してそれらの促進に専心している⁶³。

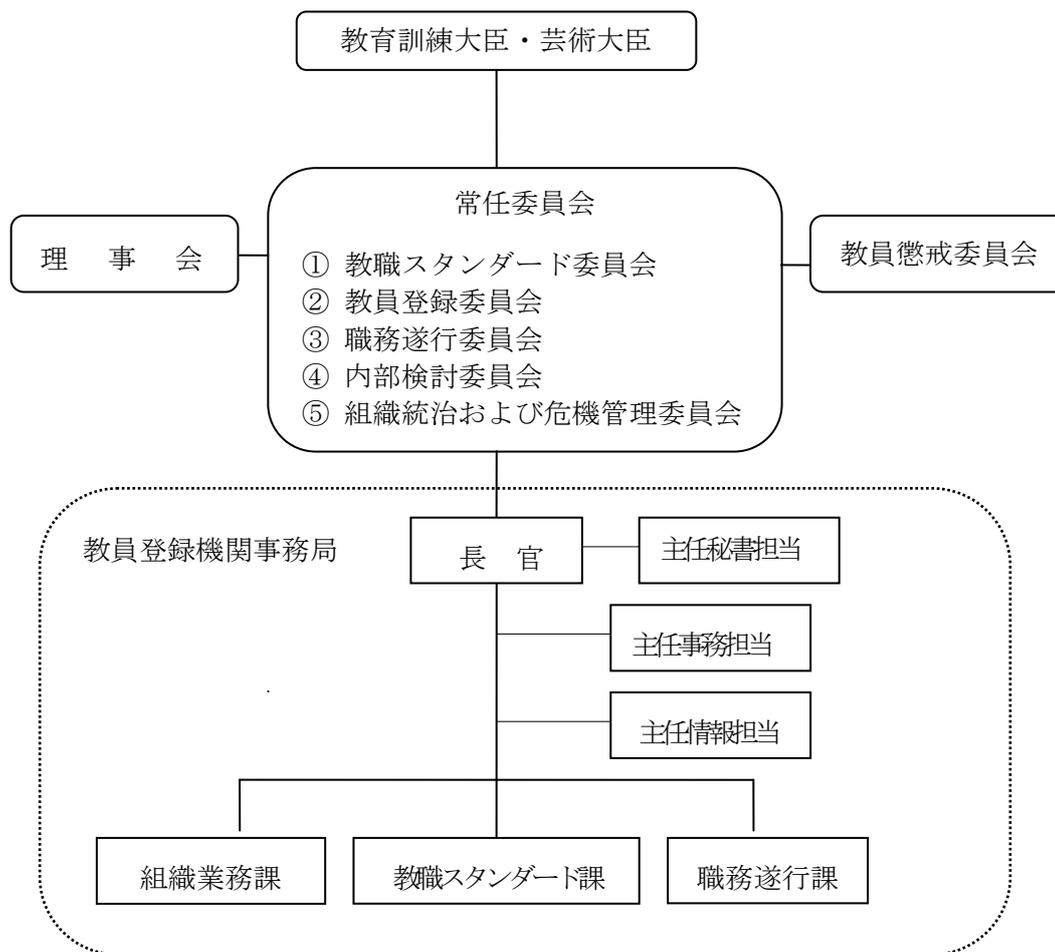


図 3-5 教員登録機関の組織図

出典：Queensland College of Teachers (2009) *Annual Report 2008* を基に筆者作成。

また、教員登録機関には、① 教職スタンダード委員会 (Professional Standards Committee)、② 教員登録委員会 (Registration Committee)、③ 職務遂行委員会 (Professional Practice and Conduct Committee)、④ 内部検討委員会 (Internal Review Committee)、⑤ 組織統治および危機管理委員会 (Corporate Governance and Risk Committee) の 5 つの常任委員会が設置されている。各委員会は現職教員などの教育関係者で構成され (表 3-6)、定期的あるいは必要に応じて委員会を開催している。また、教員懲戒委員会 (Teachers Disciplinary Committee) が他の常任委員会から独立して設置され、教員の懲戒処分、登録の解消などについての審査を行っている。各委員会の委員はすべて教育大臣の推薦を受けて、州知事が任命し、任期は 4 年である (2008 年現在)。

表 3-6 教員登録機関の各委員会を構成するメンバー

委員会	委員	
教職スタンダード委員会	教員登録委員会の委員長、理事2名（現職教員）、理事1名（保護者および地域の代表）、その他の理事1名、教育省代表2名（1名は現職教員）、カトリック学校委員会代表1名、独立学校委員会代表1名、教育学部長会議の代表3名、教員登録機関事務局局長官補佐（教職スタンダード課より）、学習局代表1名、理事会に属さない現職教員2名（2名は教員組合代表、1名は独立学校組合代表）	
教員登録委員会	理事2名、学部長会議代表1名、教育省代表1名、カトリック学校代表1名、独立学校代表1名、登録教員2名	
職務遂行委員会	理事3名（2名は登録教員、1名は非登録教員）	
内部検討委員会	教職スタンダード内部検討委員会	理事1名、採用機関代表1名、教員組合代表1名、学部長会議より推薦された教員養成担当教員1名、教員登録機関職員1名
	職務遂行内部検討委員会	理事1名、各採用機関の代表の中から選ばれた1名、教員組合代表1名、保護者代表と教育大臣による推薦者の中から選出された者1名、教員登録機関長官による被推薦職員1名
組織統治および危機管理委員会	理事3名、教員登録機関長官（又は代表）、外部の財務又は監査専門家1名、外部の組織統治専門家1名、外部の情報通信技術専門家1名	
教員懲戒委員会	弁護士1名、登録教員2名、非登録教員2名	

出典：Queensland College of Teachers (2009) *Annual Report 2008* を基に筆者作成。

(3) 教員登録の方法

教員登録を希望する者は、申請書に必要書類を添付し、登録料⁶⁴を添えて教員登録機関に提出する。申請書に記載する項目は以下の通りである。①登録に関わる情報、②本人の身元情報、③学校での就業経験、④クイーンズランド州における教員資格の有無、⑤他州または海外における教員資格の有無、⑥その他の高等教育修了資格、⑦高等教育における履修中断科目、⑧教職経験の有無、⑨告知事項、⑩法律上の宣誓。

登録に必要な審査は、教員資格を取得した養成プログラムが教員登録機関の認定する教育機関で実施されたものか、それと同等の内容と判断されるものであること、および、本人の人物評価の2点について行われる。教員養成機関については、現在州内の10の高等教育機関が認定されたプログラムを提供しており、これらの機関で教員資格を得た者については原則として登録が可能となる。また他州で教員登録を行っている者や他州の認定機関で教員資格を取得した者については「相互認可法（Mutual Recognition [Queensland]

Act)」により、また、ニュージーランドで教員登録を行っている者については「タスマン相互認可法(Trans-Tasman Mutual Recognition [Queensland] Act)」により、いずれもクイーンズランド州での登録が認められる。人物評価については、「犯罪歴およびそれに準ずる行為」がある場合、あるいは、「教員としての尊敬を得るに価しない態度や言動」が見られたり、「教員登録に適さない不名誉、不道德な態度」が見られたりする場合には登録は受理されない⁶⁵。また、クイーンズランド州では「教育およびその他の法律に関する（生徒保護）条例（Education and Other Legislation [Student Protection] Amendment Act 2003）」により、2004年からは新規教員登録および再登録の際にはすべての申請者に対して警察、本人、雇用者などへの問い合わせを行い⁶⁶、犯罪歴審査(criminal history check)をそれまで以上に厳格に行うことになった。

海外で教員資格を取得した者の適格性については個別に審査が行われる。クイーンズランド州では教員の多様性も重視しており、海外で教育を受けた教員の採用を奨励している。それによってクイーンズランドで教育を受けた教員と海外からの教員が互いの知識と経験、異なった言語コミュニケーション能力、文化的背景、人生経験を共有し合い、教育にプラスの効果を及ぼすと考えられているからである⁶⁷。そして、海外での資格取得者は、連邦政府海外資格技能認定局(National Office of Overseas Skills Recognition、以下、NOOSR)で認定を受けたあと、教員登録機関が NOOSR から送られた情報に基づいて個別に審査を受ける。主な審査内容は、海外で受けた養成の内容、教職経験年数と英語能力である。非英語母語話者⁶⁸の場合は教員として必要な英語力が個別に審査される⁶⁹。英語力が不足し、登録が受理されない者については、州内の大学等で教育を受けることができ、また教員登録機関もセミナーやオリエンテーションプログラム、サポートプログラムの実施や、ニュースレターの発行、ネットワークづくりなど様々な支援を行っている。

教員登録は採用の必須条件であるが、新規登録者については、最低1年間は条件付き登録(provisional registration)の身分とされており、この期間は実際の教育活動に従事しながら主として勤務校で初任者研修(induction)を行い、教員としての研鑽をさらに深めることが求められている。その結果、学校長により教員としての資質・能力が改めて評価され、適格であると判断されれば正規登録(full registration)に移行する。なお、登録者は毎年登録料を支払わなければならない。

また、5年ごとに登録更新の手続きが必要である。更新を更新するためには、過去5年間に教員登録機関が示す「継続的職能開発フレームワーク(Continuing Professional

Development Framework)」(以下、「研修フレームワーク」)に規定された研修を実施して、スタンダードを向上させていることが条件となっている⁷⁰。なお、研修は行政機関が実施する研修や大学のプログラムのほか、学校現場でのカリキュラム開発や研究会、海外研修、教員同士による勉強会や授業研究、文献講読など多様な形態の研修が対象となっている。一方、登録更新のためには犯罪歴等に関する審査も行われ、教員登録機関は個々の教員の規範行為に関する調査を行い、問題等があれば更新の猶予や登録解除などの措置をとることができる。

(4) 教員の登録状況

図 3-6 は、2008 年 12 月現在、登録を行っている教員の就労状況を示したグラフである。縦軸は登録者数、横軸は登録者の就労機関を示している。登録者総数は 9 万 6,985 人であるが、就業中の者は 57%であり、そのうち 70%が州立学校で教職に就いている⁷¹。登録者のうち条件付き登録が 19.5%、正規登録が 80.5%である。2008 年には 3,386 人の条件付き登録者が正規登録に移行した。

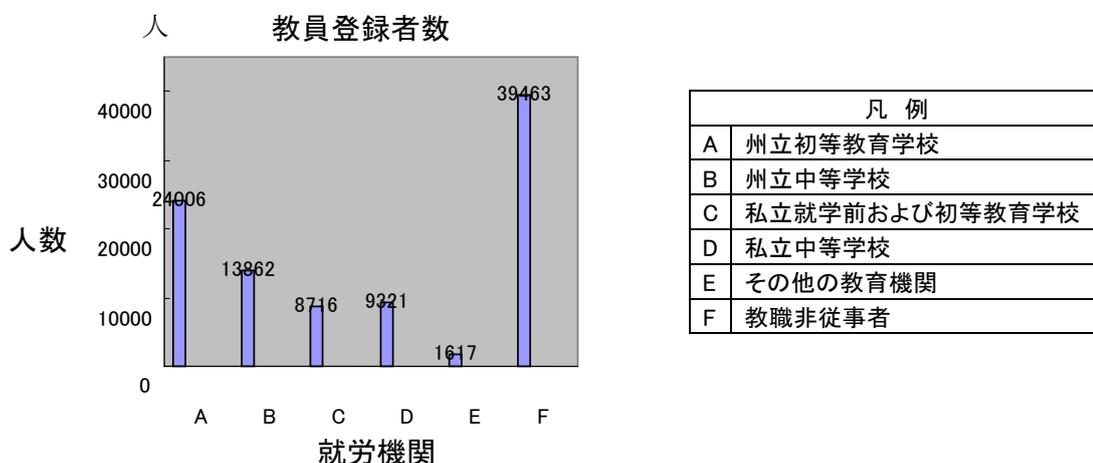


図 3-6 教員登録者数就労状況 (2008 年 12 月 31 日現在)

出典： : Queensland College of Teachers (2009) *Annual Report 2008* を基に筆者作成。

なお、この年に新規に登録を申請した者は 6,819 人で、2006 年以降の 3 年間で大幅に増加している。この増加は、2006 年度からクイーンズランド州では大学院レベルの教員養

成が2年から1年に短縮され、教員養成プログラムの修了生が増加したことが要因のひとつとして考えられる。また、他州（942人）や海外での教員資格取得者（740人）の増加も理由として挙げられる⁷²。海外教員資格取得者では、英国とニュージーランドの出身者が多くを占め、その他は南アフリカ、カナダ、米国、インド、ジンバブエ、フィジーなどであり、全体的に英語圏出身者の割合が多い⁷³。さらに、前記の2種類の「相互認可条例」による登録者が596人おり、その内訳は、ビクトリア州176人、タスマニア州27人、南オーストラリア州71人、西オーストラリア州72人、北部準州56人、ニュージーランド194人となっている。

（5）教員登録制度の特質

以上のことから、クイーンズランド州における教員登録制度の特質として以下の点を挙げるができる。

第1は、登録制度によって教員養成プログラムとその修了生の資質・能力が保証されていることである。教員登録は基本的には認定されたプログラムを修了することによって受理される。その前提となるのが教員養成プログラムの認定である。教員登録機関は認定ガイドラインに基づいて各大学のプログラムを審査し、修了生の登録を受理するにふさわしい内容のプログラムが実施されているか否かを判断するが、認定ガイドラインにはプログラムの修了生が修得すべき資質・能力がスタンダードとして示されており、学生は養成段階でそのスタンダードを達成することが期待されている。それゆえ、プログラムを修了するということはスタンダードを達成していることを意味し、これによって修了生の資質・能力が保証されることになる。

第2は、新規登録教員だけでなく、教職に就いているすべての教員の資質・能力を保証し、不適格な教員の存在を認めないということである。プログラムの修了生が行う新規登録は条件付き登録であり、新規登録者は最低1年間の初任者研修期間を経て、教員としての資質・能力が改めて審査される。その結果適格であると判断されれば正規登録となる。正規登録のための審査は勤務校の校長によって行われるが、校長はスタンダードを基準として条件付き登録教員の勤務状況を評価し、報告書を教員登録機関に提出する。報告書には、10項目のスタンダードそれぞれについて達成状況が文章で記入され、さらに、総合的に判断して「合格」か「不合格」の判定が示される。すなわち、プログラムの修了段階で修了生レベルのスタンダードにより評価された資質・能力が、教職に就いたあとにはさら

に現職レベルのスタンダードによって再評価され、二重の審査を受けることになるのである。さらに、登録は更新制であり、教員は5年ごとに更新の手続きを行わなければならない。更新するためには、過去5年間にスタンダードの向上を目指して研修を実施していることが義務づけられており、教員は常に職能成長に努める必要がある。また、適格性についての審査も合わせて行われるため、不適格な教員は排除されることになる。

第3は、教員登録制度によって教職の専門職性が確立されていることである。教員登録機関は、法律上の権限を有する独立した専門職機関であり、州政府からの統制を受けず、自律した運営を行っている。理事会をはじめとして、各委員会のメンバーは、現職教員、教育省の関係者、教員組合の代表、教員養成を行う大学教員、地域や保護者の代表など様々な教育関係機関の代表で構成されており、教員養成に携わる関係者の協働体制が構築されている。また、教員登録機関は教員の行動規範（Code of Ethics for Teachers in Queensland）を示しており、すべての教員がこれを規範として職務を行うことを求めている。そのため教員登録は、医師や弁護士などと同様に、教職が高い価値と倫理に裏付けられた専門職であることを公的に認定する機能を果たしていると言える。

第4は、教員登録制度によって教員の資質・能力についての全国的な統一性が強められることである。クイーンズランド州では南オーストラリア州とともに1970年代から教員登録制度が導入されているが、その他の州でも2000年以降次々にこれを導入していることは第1章で述べた通りである。また、教員登録制度はニュージーランドでも実施されており、登録は他州やニュージーランドでも有効である。また、教員登録のために達成することが求められている「教職専門性スタンダード」は、MYCEETYAにより作成された「教職フレームワーク」に則った構成になっているため、他州のスタンダードとの整合性も見られる。このことから、教員としての専門性はオーストラリア国内だけでなくニュージーランドでも認められている。

3 教員採用制度

(1) 応募区分と能力審査

次に、教員採用制度について検討する。図3-7は州立学校の教員採用を図示したものである。州立学校の教員採用は教育省の責任において、地方事務所が実施する。統一した採用試験は行っておらず、学校をベースとして審査委員会(panel)が設置され、個々の応募者について審査が行われる。臨時的雇用以外での雇用を希望する場合は、すべて能力審査

が必要とされている。なお、採用は欠員に応じて行われるため、年度、地域、あるいは学校によって採用者数には違いがある。

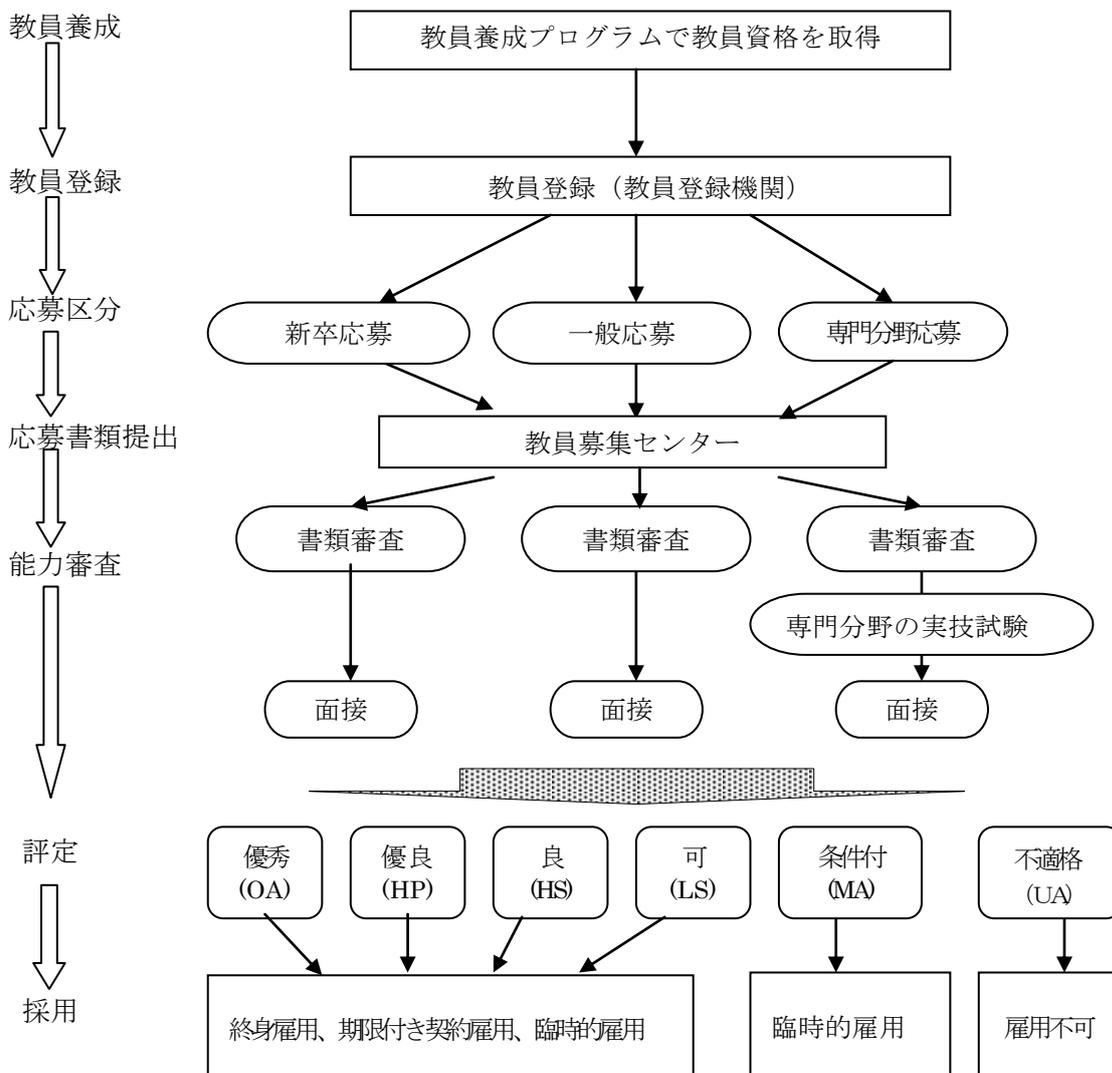


図 3-7 クイーンズランド州における教員採用の流れ

出典：Queensland Government, Department of Education and the Arts (2009) *Guide for Teacher Applicants, Application for Teacher Employment Form* により筆者作成。

応募者は一般応募者(General Applicants)と新卒応募者(Graduate Applicants)、専門分野の応募者(Applicants for Specialized Areas)に分けられる。一般応募者は終身雇用教員として一年以上の経験がある者で、新卒応募者は教職経験が全くない新卒者か、何らか

の理由で一般応募者の条件に該当しない者である。また、専門分野の応募者に該当するのは、英語以外の言語(LOTE)、音楽またはダンスの教員である。

応募者は応募用紙⁷⁴に必要書類⁷⁵を添付し、教員募集センターに提出する。なお、クイーンズランド州では社会の多様性を反映する職員の雇用を目指しており、教員に対しても多様な人材の確保につとめている。特に、先住民、非英語系の海外教員資格取得者、身体に障害のある者に関しては一般の応募者とは異なる対応をしている。先住民と非英語系の海外教員資格取得者については本人の希望により、異文化間の問題の専門家を審査委員に含めることを要請でき、障害のある者は、応募や審査に際して特別な配慮を申し入れることができる。

審査は、数名の現職教員が面接官となっていくが、一般には校長や副校長、教科主任、他校の教員が面接官となる。ただし、新卒応募者の場合は、実習を直接指導した指導教員やメンター教員は審査に加わることができない。審査は、教職ポートフォリオの内容と面接結果をもとに行われる。教職ポートフォリオは以下のものを含む。教育実習の成績、教育実習の評価報告書(2種類)、身上書、推薦人2名の評価報告書、教員養成プログラム修了証明書、その他の資格証明書、履歴書、および教員募集センターの応募書類受領書である。推薦人の報告書には「教職専門性スタンダード」を基準とする評価が記載される。なお、英語以外の言語(LOTE)、音楽、ダンスの専門分野については面接に先だって実技試験が実施される。面接は約30分間で、応募者によるプレゼンテーションと、面接官との質疑応答により行われる。面接委員は事前にポートフォリオの内容を検討し、面接では特に記載内容に関する質問を行う。

新卒応募者の審査は原則として最終実習校で、一般応募者の審査は教育省が設定する面接校で行われる。審査は、授業の計画と準備、授業実践、生徒の指導、勤務態度、他の教員や生徒とのコミュニケーションなど職務全般について行われ、「教職専門性スタンダード」の達成状況が評定の基準となる(表3-7)。審査の結果は、「優秀(Outstanding Applicant: OA)」、「優良(High Performing Applicant: HP)」、「良(High Sound Applicant: HS)」、「可(Low Sound Applicant: LA)」、「条件付き(Marginal Applicant: MA)」、「不適格(Unsuitable Applicant: UA)」のいずれかで評定が示される。結果は地方事務所に送付され、地方事務所はそれらを再度検討したうえで応募者リストに掲載する。「優秀」から「可」までの認定を得た者は終身雇用、期限付き契約雇用、臨時的雇用のいずれも可能である。「条件付」の者は臨時的雇用のみ可能であり⁷⁶、終身雇用あるいは期限付き契約雇用の資格を得るため

には、臨時的雇用として 100 日以上勤務したあと再審査を受けて、「可」以上の評定を得なければならない。「不適格」の者は再審査を受けて「可」以上の評定を得るまではいずれの形態でも雇用されない。

表 3-7 採用のための審査基準

評定	審査基準と雇用形態	力量の概要
優秀 (OS)	すべての領域で優れた能力を示し、いずれの雇用形態にも適する。	すべてのスタンダードを自分の力で確実に理解し、経験に応じて実践と統合させることができる。
優良 (HP)	ほとんどの領域で優れた能力を示し、いずれの雇用形態にも適する。	すべてのスタンダードを明確に理解し、経験に応じて効果的にそれを証明できる。
良 (HS)	ほとんどの資格要件を満たし、いずれの雇用形態にも適する。	ほとんどのスタンダードを理解し、経験に応じてそれを理路整然と証明できる。
可 (LS)	ほとんどの資格要件を満たし、いずれの雇用形態にも適する。	ほとんどのスタンダードを理解し始めており、経験に応じて実践方法を選べるようになりつつある。
条件 (MA)	ほとんどの資格要件を満たしているが、再審査までは終身および期限付き雇用には適さない。	スタンダードの理解や活用が安定性がなく、現時点で経験に応じて生徒を支援するのは難しい。だが、研鑽を積むことで現在の評定以上を得る可能性はある。
不適格 (UA)	資格要件を満たしておらず、雇用には適さない。	

出所：Queensland Government, Department of Education and the Arts (2009) *Guide for Teacher Applicants* により筆者作成。

(2) 雇用と配置

「パブリックサービス法」の規定により、採用は本人の能力と業績に基づいて行われ⁷⁷、最終的な決定は欠員数や学校の要望を考慮して地方事務所が行う。能力審査を行う学校はあくまでも審査のための学校であり、応募者の赴任校となるわけではない。審査校の校長は審査を行った応募者の受け入れ希望を示すことはできるが、最終決定は地方事務所が行う。配置の決定に際しては本人の希望も考慮されるが、地域を限定して希望した場合は雇用の機会が制限される。また、終身雇用を希望する場合は、希望地域の有無にかかわらず州内のいずれの地域であっても赴任することが原則となっている。その場合は居住地を遠く離れた地域や僻地に赴任することもあり、生活条件が厳しくなることがある。そうした教員のために「遠隔地域奨励制度(Remote Area Incentives Scheme)」が実施されており、就労状況に応じて特別手当、報奨金、緊急時の特別休暇などの措置がとられる。地域ごとのポイント制も実施されており、条件の厳しい地域ほどポイントが高く、積算ポイントに

応じて優遇措置がとられる。

また、「パブリックサービス法」により、新規採用の公務員については最低 6 ヶ月間が試用採用とされており、教員の場合は通常最低 8 ヶ月となっている⁷⁸。試用期間終了時には学校長による勤務状況の審査が行われ、問題がなければ正式採用となる。十分な能力が認められない場合は、試用開始から最長 13 ヶ月まで試用期間が延長されるか、採用を取り消されるかのいずれかとなる。

(3) 教員採用制度の特質

以上、クイーンズランド州の教員採用制度について考察したが、そこには以下の特質が見いだされる。

第 1 に、養成内容を踏まえた採用選考が行われている。採用のための能力審査は、州内で教育実習を行った者については最終実習校で行われ、実習内容を中心に面接が行われる。それ以外の新卒者も面接では教育実習が重視される。教員養成では実践力の育成が重視され、そのための最も重要な場が教育実習だからである。審査では養成段階で修得した資質・能力が実践の場でどのように発揮されているかに焦点が当てられており、また、面接では教員として必要な資質・能力が養成段階で確実に修得できているかということが重視されている。

第 2 に、学校現場と連携した採用が行われている。採用のための能力審査は、現職教員によって行われているため、教員としての資質・能力が現場の視点で評価され、現場の意見を生かした教員の採用が行われている。これにより、実践力が重視された審査が行われ、学校のニーズに対応できる教員を採用することにもつながると推察される。また、学校現場の実態をよく知る現職教員が能力審査を行うことは、指導力不足教員を事前に発見するという点においても効果が大きいと考えられる。さらに、現職教員が審査することによって、教員養成プログラムが現場の視点で間接的に評価されることにもなり、教員養成に現場の視点を反映させることができるのではないかと考える。

第 3 に、教員の採用に関して、公平性や透明性が重視されている。能力審査の基準は一般にも公開されており、州内のいずれにおいても同一の指標に基づいて公平に行われるようになっている。審査委員は現職教員であるが、応募者とは直接の関係を持たない複数の教員であるため、個人的な利害関係が加わることはまずない。また、応募者は審査方法やその過程に差別や不公平などの問題を認めた場合には異議を申し立てることが認められて

いる。一方、採用後に審査結果と実践の間に齟齬が見られる場合には、教育省も再審査を請求することができる。

4 教員研修制度

(1) 教員研修制度の動向

オーストラリアでは、養成教育とともに現職教育が非常に重視されている。養成教育では理論を学ぶと同時に学生が卒業後教職に就いてすぐに教育現場で役立てられる知識、技能をできるだけ多く身につけられるようにプログラムが構成されている。しかし、教育現場には様々な問題があり、大学で学んだ理論がそのまま応用できないことも多い。また、大学では学ばなかった現実に直面することもある。そのため、自らの力量不足を感じたり、教職に就いて初めて直面する問題に戸惑いを見せたりする若い教員も少なくない⁷⁹。また、経験年数の長い教員の中にも、変化への対応に迫られて困難を感じている者がいる。それゆえ、現職教員の研修は重要だと考えられている。

研修はさまざまな形態で実施され、研修を実施する機関も各種存在する。国としての統一した制度は存在しないが、連邦政府は教員の資質向上のための予算援助を積極的に行っている。社会の変化によって教員の役割も変化し、その期待が高まる中で、教員の資質・能力は養成から現職段階へと継続して形成されるべきだと考えられているからである。

オーストラリアで教員研修に関する議論が活発になり始めたのは 1970 年代頃からであるが、クイーンズランド州でもそのころから現職研修が重視されるようになった⁸⁰。州では教員研修を「現在および将来において教育省が目指す目標や教員自らのキャリア計画に対応するべく、職務内外のことがらに関する知識や技能を向上させるための学習機会」⁸¹と定義づけ⁸²、研修を受ける教職員および校長の責務をマニュアルで示している⁸³。マニュアルには、教職員が適切な研修機会を持ち、職務能力を向上できるようにすることが校長の重要な責務であることが示されており、教職員の研修を促進させる上で校長が果たす役割がきわめて大きいという認識が窺える。

なお、研修の種類は多様である。大学や行政機関で提供する公的な研修以外にも、校内での学習会、同僚との議論、研究プロジェクト、メンター⁸⁴による指導、職場研修、読書会なども認められている⁸⁵。また、研修を提供する機関も各種存在し、教育省、私立学校セクター、大学、公立の職業技術高等専門学校(Technical and Further Education: TAFE)、その他の専門学校のほか、専門職団体が多数組織されており、多様な研修を実施している。

行政の研修としては、長期休業期間⁸⁶を中心に年に数回教育省の予算で実施される教員研修(Vacation School と呼ばれる)や情報通信技術の技能研修などがある。また、学校は研修補助金を得て、連邦および州教育省の「教員資質向上プログラム(Quality Teacher Program : QTP)」と呼ばれる研修プロジェクトを実施することができる。さらに、公立学校の場合は教員研修のための生徒休業日(pupil-free days)が年に6日間設定されており、この日は主として校内研修に充てられる。また、オンラインによる研修もさかんである。教育省は「学習の場」(Learning Place)という誰もが簡単にアクセスできるオンラインの研修プログラムを実施しており、遠隔地に住み研修に参加することが困難な教員や、セミナーなどに参加する時間のない教員などに有効活用されている。

研修に関してしばしば問題となるのが研修時間の確保である。教員が研修を受けることが職務上必要であり、職務の一部であるとするならば、勤務時間内に研修を受けるのが妥当である。しかし、勤務時間に学校を離れることは生徒の指導に支障をきたすことになるため難しい。また、多忙と言われる教員が勤務時間外に研修の時間を確保するのも容易ではない。そのため、忙しさから研修に参加できないということがないように、州教育省は生徒の学習活動への支障を最小限にとどめながらすべての教職員が研修に参加できるような方策をたてている。すなわち、研修は生徒の休業日に行うことを原則としながらも、例外的に授業中の研修も認めている。その場合は「保護者と市民連合(Parents and Citizens Association)」などの了解を得た上で、生徒の学習に支障のないような代替策を講じることとなっている。

(2) 教員研修のためのスタンダード

教育省は、教員研修が生徒の学業成果達成のために必須のものであり、教員の高い資質能力はその研修に負うところが大きいという認識を示し⁸⁷、教員研修を効果的に実施するためのスタンダードを作成している⁸⁸。スタンダードが最初に策定されたのは1998年であり、そこには研修開発と研修実施それぞれについての基準が以下のように示された。

1) 研修開発のスタンダード

- ① 州教育省の政策に見合う研修内容であること。
- ② 参加者に有意義な省察を促すこと。
- ③ 参加者の変容プロセス、興味、関心の変化を考慮に入れること。

- ④ 参加者の多様性に応える内容であること。
- ⑤ 期待される成果を具体的に示すこと。
- ⑥ 理論的根拠をはっきり示すこと。
- ⑦ 参加者の実践に結びついたものであること。
- ⑧ 研修で新たに修得されることがそれまでの理解とどう結びつくのかを参加者に考えさせるようなものであること。
- ⑨ 協働性を促進するものであること。
- ⑩ 参加者が自ら研修の重要性を認識し、自律して研修を継続すること。
- ⑪ 研修の評価を含むこと。

2) 研修実施のスタンダード

- ① 参加者のニーズに応えるものであること。
- ② 参加者の積極的な取り組みを促進するものであること。
- ③ 参加者の動機を高める方策を含めること。
- ④ 資料、講師、開催場所など研修に必要な物的・人的資源が適切に提供されること。
- ⑤ 協働学習の機会が含まれていること。
- ⑥ 評価が含まれていること。

これらのスタンダードからは、変化の激しい昨今の社会情勢から、教員研修も情報や知識、技術の修得のみに終わるのではなく、研修を通して多くの有益な情報が得られ、情報の多様性や複雑性にも対応できる批判的な思考能力を形成することが重視されていることが推察できる。また、政策を実施する上で有効な研修を行い、研修の成果が実践に結びつくことを求めている。さらに、研修は参加者の興味関心やニーズに応え、実践的で、参加者にとって有益な「結果」をもたらすものでなければならない。そのためには研修の有効性を的確に評価する必要がある。また、教員の自律的な職能成長が重視されており、協働という概念も重要な要素となっている。

スタンダードはその後部分改訂を何度か重ねており、最新のスタンダード(Standards for Professional Development)(以下、「研修スタンダード」)は2009年8月に改訂されたものである。新たなスタンダードは成人教育に関する最新の研究結果を取り入れ、特に以下の3点を重視している。第1は、研修は時間的経過の中で継続して行われるものであり、

職務に従事しながら経験を通して行うことである。第 2 は、個人の成長発達、協働学習、異文化間の学習、時機を得た研修、インクルージョン、実践での有用性を重視することである。第 3 は、多様な文脈に対応することである⁸⁹。「研修スタンダード」は表 3-8 に示すように、研修の計画、実施、情報、評価の 4 つの段階に分けられ、7 項目のスタンダードが示されている。各スタンダードには評価のための指標が付されているが、参加者の多様なニーズに対応したものであることが重視されている。

表 3-8 「研修スタンダード」(2009 年版)

段階	スタンダード	内容
計画	整合性	政策や各種の規定、学校、教育機関、個人の研修計画に合致する。
	根拠	根拠に基づいた研修内容である。
	柔軟性	柔軟かつニーズに対応したものである。
実施	内容	研修を受ける側の状況やニーズに対応した内容である。
	積極性	参加者の積極的参加を促すものである。
情報	情報伝達	だれもが研修に関する情報にアクセスし、参加できる。
評価	評価	参加者の意見をもとに、研修の成果を的確に評価する。

出典: Queensland Government (2009) *Standards for professional development* を基に筆者作成。

また、研修は教員登録を更新する際にも必要とされる。先述のように、クイーンズランド州では 5 年ごとに教員登録を更新しなければならないが、更新するためには過去 5 年の間に、教員登録機関が策定した「研修フレームワーク」に基づいて研修を実施することが求められており、年間の勤務日数に応じて必要とされる研修日数が設定されている⁹⁰。「研修フレームワーク」は「教職専門性スタンダード」の「反省的な実践と継続的な職能成長」(STD10) に則って作成されており、批判的省察と実践力の向上を促すこと、柔軟かつ有用で教員の実践に不可欠なものであること、教師の資質と専門性の重要性を反映するものであることが重視されている⁹¹。また、研修はスタンダードの向上を目指して実施することが重視されており、教師は自己の力量をスタンダードに照らして絶えず評価し、ニーズに応じて研修計画を作成し、自律的に研修を行う必要がある。

(3) 教員研修制度の特質

以上のことから、クイーンズランド州における教員研修制度の特質として、以下を挙げ

ることができる。

第1に、学校現場や教員のニーズに合った研修が実施されている。研修は義務としてよりも、一般に権利としての認識の方が強く、教員がそれぞれの課題やニーズに応じて自らの意志で行うものと理解されているため、本人には参加の意思がない研修に参加を強いられたり、経験年数により一律に研修が義務づけられたりすることはほとんどない。そのため、教員は明確な目的意識を持って研修に参加し、意欲的であることが多い。行政による強制的な研修よりも、教員自らが選択し、継続的に参加する研修の方が効果的だとされていることから⁹²、行政も指定した研修への参加を義務として教員に課すことはせず、あくまでも個々の教員がニーズに応じて参加することを奨励している。それゆえ、クイーンズランド州の研修制度は、教員の専門性の向上や志気の高揚において効果は大きいと考えられる。また、学校をベースにした研修の効果が特に大きいとされていることから⁹³、校内研修を実施する学校が多い。さらに、教育改革を推進するための研修が奨励されており、改革の優先事項(priorities)をテーマとする研修も数多く行われている。たとえば、教育省の「職能開発アジェンダ (Professional Development Agenda 2009)」では、①授業、評価、成績通知、②情報通信技術の活用、③創造性の向上、④指導力と文化⁹⁴、⑤先住民の教育成果が教員研修の優先項目として設定されているが⁹⁵、これらはすべて教育改革と結びついたものである。なお、教員の研修に関する調査で、6割から7割の者が職務上研修の必要性を感じており、また研修に参加することによって効果があったとしていることから、ニーズに応じた研修が効果的に行われているのではないかと推察できる⁹⁶。

第2に、研修は教師教育の一環として行われているため、養成教育との連続性が確立している。クイーンズランド州では行政も大学も教員養成をあくまで教師教育の第一段階であると認識し、必要な資質・能力を大学の教育のみで育成できるとは考えてない。教員は教職に就いてからも引き続き資質・能力の向上に努める必要があり、生涯学習者として常に自己の専門性を高めていくことが重要だからである⁹⁷。教員養成を行う大学も、養成段階では教員となるために最低限必要な基礎的知識と技能の修得に重点を置いて指導しており、現職教育で扱うべきと内容との差異化を図っている。また、大学は実践を重視しているが、現場の実践ですぐに役立つことだけを目標にしているわけではない。学生が教職に就いたあとも自律的に研鑽を積むための素養を養うことに力を入れている。それは、大学の教職プログラムの中に、アクションリサーチや問題解決学習など現場の研修に有益な内容が多く取り入れられており、シラバスの中にも「研究者としての教師(teacher as

researcher)」や「生涯学習(life-long learning)」などの表記が多くみられることから推察できる。また、新任教員を養成するプログラムと並んで、現職教員のためのプログラムが数多く設定されており、これらを学校の休業期間や夜間に実施するなど現職教員が学びやすいように配慮している。なお、教員が登録を更新するためには研修への参加が必要とされていることも、教師教育の一貫性を強めていると言えよう。

第3に、研修の多様性と成果の重視である。教育省は、セミナーや研究会議、学位取得のための大学教育のほか、オンラインによる研修や CD-ROM などを用いた個別学習、校内における同僚との研究会や個人的な読書など多様な学習を研修として認めている。ただし、研修として認められるためには、その成果が具体的に示されるものでなければならない。研修の有効性は教員の実践にどれだけ変化が見られるかによって測ることができるため⁹⁸、教員は教育活動の中で研修の成果を発揮するように努めることが重要である。また、学校長も研修に参加した教員のその後の職務状況を把握し、的確に評価することが求められる。このように、クイーンズランド州の研修制度は多様性を尊重し、また、参加するだけでなく、その成果に重点を置く制度だと言えよう。

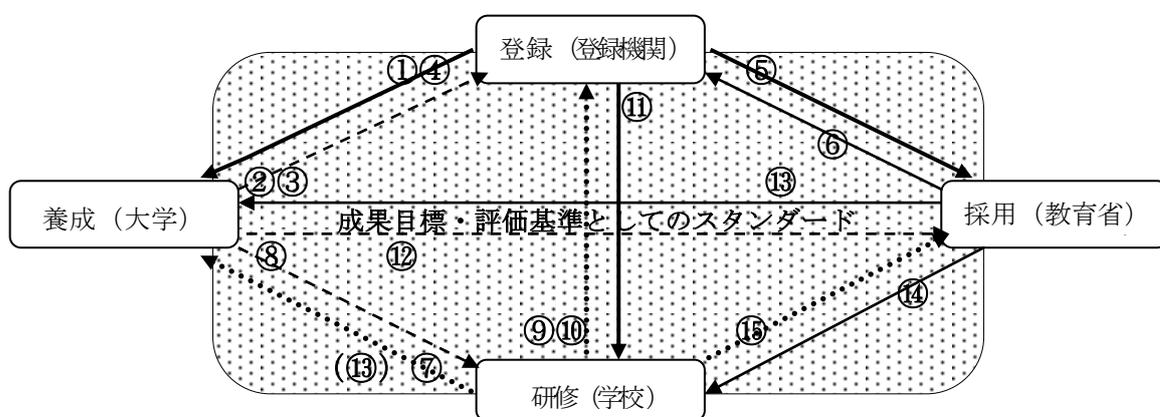
第4に、研修権が保障されている。教員の研修権は「パブリックサービス法」などによって法的に保障されており、義務として参加するよりも権利として享受するものであるという認識が一般的である。教育省は教員の研修を権利として認め、これを奨励している。そのため、研修に関する情報はすべての教職員に平等に提供されており、参加も公平である。管理職も積極的に情報提供を行っている。前記した教育省のマニュアルでも、研修は公正かつ公平に行うべきであるとされており、校長は教職員に対して研修に関する情報を平等に提供した上で、均衡の取れた公平な参加の決定を行う義務がある。また、行政にも教員の研修権を守る義務があり、教員は研修を受けたいと思えば校務に支障のない限り、学校を離れて研修に参加することを法律で保障している⁹⁹。その際も適切な代替措置が取られるため、他の教員に余分な負担がかかることを気兼ねする必要はない。

第3節 クイーンズランド州における教員養成制度の特質

本章では、教員養成の歴史的変遷について考察したあと、教員養成に関連する諸制度を個別に検討し、それぞれの特質を明らかにした。以下では、各制度の関係に焦点を当てて制度の全体像を明らかにし、本研究の主題である多様性の視点からも制度の特質を明らか

にする。

図 3-8 は制度を図示したものである。矢印は制度相互の繋がり示し、番号はスタンダードの活用目的を示している。背景は「教職専門性スタンダード」が個々の制度に共通する成果目標および評価基準として活用されていることを示している。図からは、教員の養成、登録、採用、研修の各制度が有機的に結合し、教師の資質・能力が各段階を通して一貫性を持って形成されていることが確認できるであろう。



- | | |
|----------------------------|-------------------|
| ① 教員養成プログラムの認定 | ② 認定プログラムの実施 |
| ③ 学生の評価 | ④ 認定プログラム修了者の登録受理 |
| ⑤ 登録教員の適格性の保証 | ⑥ 応募者の適格性の確認 |
| ⑦ 実習生の指導と評価 | ⑧ 研修の提供 |
| ⑨ 初任者研修の実施と条件付き登録教員の評価 | |
| ⑩ 登録更新に必要な研修の実施 | |
| ⑪ 現職教員の登録更新のための審査 | |
| ⑫ 教職ポートフォリオ（学業成績、実習評価等）の提出 | |
| ⑬ 新任教員の採用審査 | |
| ⑭ 研修権の保障と自律的研修の奨励 | ⑮ 研修による資質の維持・向上 |

図 3-8 州立学校教員の登録－養成－採用－研修の関係

出所：各種資料を基に筆者作成

教員養成プログラムの認定では「教職専門性スタンダード」が認定基準の重要な要素となっており（①：図中、以下同じ）、大学はスタンダードを養成の成果目標としてプログラムを実施し（②）、学生の評価もスタンダードを基準として行っている（③）。そして、修了生はスタンダードを達成していることを前提として教員としての登録が受理される（④）。

その結果、スタンダードは登録教員の適格性を保証するとともに(⑤)、教育省が採用候補者の適格性を確認するための基準となる(⑥)。また、学校は大学から派遣された実習生をスタンダードに基づいて指導し、評価する(⑦)。一方、大学は現職教員がスタンダードを向上させるための研修を提供している(⑧)。学校は、条件付登録教員が正規登録に移行するために必要な初任者研修を実施し、スタンダードを基準として評価を行い、学校長による報告書が教員登録機関に提出される(⑨)。また、現職教員は登録を更新するために必要な研修を行い、スタンダードが向上したことを示す報告書を教員登録機関に提出する(⑩)。教員登録機関は報告書を吟味して教員の登録を更新する(⑪)。採用を希望する学生は大学が作成した実習報告書をポートフォリオに含めて教育省に提出し、面接審査を受ける(⑫)。実習報告書にはスタンダードの達成状況が示されており、面接でもスタンダードの達成状況が確認される。教員の採用は教育省が行うが、面接を行うのは現職教員であり、スタンダードを基準として応募者を評価する(⑬)。さらに、教育省は現職教員の研修権を保障し、教員がスタンダードの向上を目指して研修することを奨励している(⑭)。そして、教員は研修権を行使して、自律的に研修に励む(⑮)。

また、「教職専門性スタンダード」が職能段階に応じた資質・能力の基準として関係者の間で共通に認識されていることも確認できる。すなわち、条件付き登録から正規登録への移行では「教職専門性スタンダード」を基準として審査が行われ、登録更新にもスタンダードの向上が必要とされている。このように、クイーンズランド州では「教職専門性スタンダード」を媒介として教員の登録、養成、採用、研修の各制度が一体化し、教員の資質・能力の形成がライフステージを通して継続的に行われていることが確認できる。

また、制度全体に多様性の視点が見出される。まず、教員養成プログラムの認定ガイドラインでは、入学者の選考において公正なアクセスを実現することや、教育実習では文化や学習能力、社会的状況など学生が多様な実習場면을体験できるようにすることが求められている。「教職専門性スタンダード」でも、生徒の多様性を尊重して授業を行う能力を示すスタンダード(STD4)が設定されているとともに、その他のスタンダードにも多様性の視点が幅広く組み込まれている(第5章で詳述)。そして、大学がプログラムを作成する際には認定ガイドラインに沿ってカリキュラムを構成するため、カリキュラムにもこうした多様性の視点が組み込まれることになる。また、入学者選考において「ターゲット・グループ」に対する特別選考が実施されていることや、多様なプログラムが実施され、学生のニーズに対応した履修方法が設定されていることも多様な人材の確保に繋がると考

えられる。

次に、教員登録制度では多様な背景を有する教員が登録できるような対策が講じられている。たとえば、海外で教員資格を取得した者に対しては特別の審査基準を設定して個別に審査を行っており、他州やニュージーランドで登録を行っている者についても「相互認可条例」によって登録希望者を積極的に受け入れている。また、教員登録は、プログラム修了生の多様性に関わる資質・能力を保証する機能も果たしている。登録は、教員登録機関によって認定されたプログラムを修了し、「教職専門性スタンダード」を達成していることが基本条件となっているため、登録が受理された者は、「教職専門性スタンダード」に組み込まれた多様性への対応能力も修得していることになるからである。さらに、条件付登録から正規登録に移行する際には、「教職専門性スタンダード」に基づいた審査が行われており、ここでも多様性への対応能力が改めて問われることになる。

さらに、教員採用制度では多様な教員の確保に向けた対策がとられている。生徒の多様性に対応するためには教員も多様であることが望まれる¹⁰⁰。それゆえ、能力審査において被雇用者が年齢、ジェンダー、信仰、文化的背景など属性によって不当な差別的扱いを受けることがないような政策が実施されている。特に、先住民、非英語母語話者、障害のある者に対しては特別な配慮がなされており、こうした対応が多様な背景を有する教員の確保を促すと考えられる。また、能力審査が「教職専門性スタンダード」を基準として行われていることから、審査では多様性への対応能力も重視されていることが推察できる。

最後に、教員研修制度では多様な種類の学習が研修として認められており、教員がニーズに応じた研修に参加できる体制が整備され、幅広い力量形成が可能になっている。また、研修は義務ではなく、教員がそれぞれの課題やニーズに応じて自律的に行うものであるという認識が一般的であり、校内研修でも学校コミュニティでニーズの高い分野の研修が優先的に行われ、教員の日常の実践にすぐに役立つ研修が実施されることが多い。生徒の背景や教育的ニーズが多様化する今日、教員の中にも多様性に関わる研修の必要性を感じる者が多いことは、第1章で取り上げた調査報告書でも明らかになっている¹⁰¹。また、筆者が調査した学校でも生徒休業日を活用して多様性に対応するための校内研修が頻繁に行われていることを確認した。このように、各学校のニーズに応じた校内研修が実施できる体制が整備されていることは、多様性への対応に困難を感じている教員のニーズを満たすことにもつながるのではないかと考える。

本章では、州の教員養成に関連する制度を個別に検討し、それぞれの特質および制度間

のつながりを分析して、制度の全体像を明らかにした。また、制度全体で多様性が重視されていることも確認した。第4章からは教員養成カリキュラムの事例を検討し、資質・能力がどのように形成されているかを明らかにしていく。

註

- 1 植民地は、ビクトリア(1851)、ニューサウスウェールズ(1855)、南オーストラリア(1856)、タスマニア(1856)、クイーンズランド(1859)、西オーストラリア(1890)である。[()は自治権を獲得した年]
- 2 Queensland Government, Department of Education (2006) *State Education in Queensland, A Brief History*, p.2.
- 3 バーカン, A. / 笹森健監訳 (1999)『オーストラリア教育史』青山社, pp.88-89 [Barcan, A. (1980) *A History of Australian Education*, Oxford University Press.]。
- 4 Dyson, M. (2005) “Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeballs is there Evidence of Significant Change and Where to Now?”, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.30, No.1, pp.37-54.
- 5 Queensland Government, Department of Education (1985) *Female Teachers in Queensland State Schools, A History 1860-1983*, p.6 ; バーカン, A. / 笹森健監訳 (1999) 前掲書, p.231.
- 6 Dyson, M. (2005) *op.cit.*
- 7 Queensland Board of Teacher Education (1970) *Teacher Education in Queensland*, p.1.
- 8 *Ibid.*
- 9 ビクトリア州の教員養成カレッジについては、Selleck, R.J.W. (1972) “F.J.Gladman Trainer of Teachers”, in Turney, C. (ed.) *Pioneers of Australian Education*, Vol.2, Sydney : Sydney University Press を参照した。
- 10 連邦成立前後にクイーンズランド州以外で設立された教員養成カレッジは以下の通りである。メルボルン教員養成カレッジ(ビクトリア、1889年)、クラレモン教員養成カレッジ(西オーストラリア、1902年)、シドニー教員養成カレッジ(ニューサウスウェールズ、1906年)、バララット教員養成カレッジ(ビクトリア、1889年) (括弧内は植民地 [州] とカレッジの設立年)。
- 11 *Ibid.*, p.1.
- 12 英国に倣って、オーストラリアでは植民地時代から視学制度が実施されていた。視学は定期的に学校を視察し、教育内容や教員の指導方法などについて指導や助言を行った。
- 13 Queensland Board of Teacher Education (1970) *op. cit.*, p.2.
- 14 たとえば、メルボルン大学は1903年に2年制の中等教員養成のためのディプロマコースを創設し、メルボルン教員養成カレッジの教員を非常勤で雇用していた。シドニー大学でも、シドニー教員養成カレッジの学長が初代の教育学教授に就任し、両機関が共同でディプロマコースを提供するなど協働体制がとられていた [杉本和弘(2003)『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂、p.288]。
- 15 Queensland Board of Teacher Education (1970) *op. cit.*, p.3.
- 16 Dyson, M. (2005) *op. cit.*, p.40.
- 17 *Ibid.*, p.4.

-
- 18 杉本和弘 (2003) 前掲書、p.128。
- 19 「学生教員計画」は1921年にも導入されたことがあるが、1933年に中止された。
- 20 Queensland Board of Teacher Education (1970) *op. cit.*
- 21 杉本和弘 (2003) 同上書、p.128。
- 22 この他に、1955年に私立の教員カレッジとしてキャサリン・マコーリー教員カレッジ (Catherine McAuley Teachers College) が設立されている。
- 23 河村正彦 (1976) 『オーストラリアにおける教員養成の展開』「日本教育学会第35回大会発表要旨収録」、p.129。
- 24 杉本和弘 (2003) 前掲書、pp.102-105。
- 25 同上書、p.121。
- 26 河村正彦 (1976) 前掲論文。
- 27 杉本和弘(2003) 前掲書、pp.124-129。
- 28 ニューサウスウェーズ州のウロンゴン大学と、クイーンズランド州のジェームズ・クック大学である。
- 29 杉本和弘、前掲書、pp.204-207。
- 30 同上書、p.167。杉本は、高等教育カレッジなど非大学機関に期待された役割を分析して、職業教育志向の教育内容、研究機関ではなく教育機関としての位置付け、正規の資格を必要としない入学要件などを大学との違いとして挙げており、その背景として、財政的要因とエリート主義的の大学観を指摘している。
- 31 たとえば、ニューサウスウェールズ州では、ウロンゴン大学とウロンゴン高等教育インスティテュートが統合してウロンゴン大学の名前を引き継ぎ、クイーンズランド州では、ジェームズ・クック大学とタウンズビル高等教育カレッジが統合してジェームズ・クックの名前を引き継いだ。西オーストラリア州でも、クラレモント教員カレッジ、マウントローリー教員カレッジ、ネッドランド教員カレッジ、チャーチランド高等教育カレッジが統合して西オーストラリア高等教育カレッジとなっている。これら高等教育機関の統合については、杉本の前掲書 (2003)が詳しい。
- 32 杉本和弘(2003)、前掲書、p.212。
- 33 同上書、p.220。
- 34 同上書、pp.216-219。
- 35 DEST (2002) *Teacher education courses and completions, initial teacher education courses and 1999,2000 and 2001 completions*, p.1.
- 36 シドニー大学、メルボルン大学、モナシュ大学、ニューサウスウェールズ大学、クイーンズランド大学、西オーストラリア大学、アデレード大学、オーストラリア国立大学の8大学である。
- 37 OPs の得点分布は以下のように設定されている。1(2%)、2-6(19%)、7-21(73%)、22-24(5%)、25(1%)。また、FPs は、長文筆記、短文筆記、基本数学、複合問題、総合実践力の5領域に分けられ、それぞれ1(最高点)から10の10段階で示される。
- 38 99点(最高点)から1点の間で示され、高等教育での履修単位などそれまでの教育で得た資格などから算出される。
- 39 6つの大学により設立された非営利の組織であり、1990年に私企業となった。現在は18の高等教育機関が加盟しており、高等教育機関の情報を志願者に提供すると同時に、入学志願者の受付と志願手続きを行うことを主たる役割としている。大学は入学者選考を個別には行っておらず、各大学が設定した入学基準に基づいて、すべての大学の入学者選考事務をQTACが一括して行っている。
- 40 1971年設立された「教師教育委員会」(Queensland Board of Teacher Education)を起源とする。1989年には「教員登録委員会」(Queensland Board of Teacher Registration)となり、法令上の権限を有する独立した機関として教員登録および教

-
- 員養成プログラムの認定に関する責任を負うようになった。さらに、2006年からは、「クイーンズランド・カレッジ・オブ・ティーチャーズ」(Queensland College of Teachers)と名称を変更し、その機能と権限をさらに強めている。教員登録機関は、教員養成を行う大学の教員、現職教員、教員組合の代表、教育省関係者など多方面にわたる教育関係者で構成される専門職組織である。
- 41 Queensland College of Teachers (2007) *Program Approval Guidelines for Preservice Teacher Education*.
- 42 たとえば、クイーンズランド大学の設置、運営、ガバナンス、アカウントビリティを規定しているのは「クイーンズランド大学法 (University of Queensland Act1998)」である。
- 43 Queensland College of Teachers (2007) *op. cit.*
- 44 *Ibid.*, pp.4-5.
- 45 *Ibid.*
- 46 Queensland Board of Teacher Registration (2001) *Literacy in Teacher Education: Standards for Pre-service Programs, A Report of the Literacy in Teacher Education Working Party*, pp.86-87.
- 47 クイーンズランド州のリテラシー教育に関しては、竹川慎哉 (2010)『批判的リテラシーの教育ーオーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店が詳しい。
- 48 Queensland Board of Teacher Registration (1999) *Guidelines on the Acceptability of Teacher Education Programs for Teacher Registration Purposes*.
- 49 McMeniman, M. (2004) *Review of the Powers and Functions of the Board of Teacher Registration*, p.45.
- 50 *Ibid.*
- 51 Queensland College of Teachers (2006) *Professional Standards for Queensland Teachers*, p.6.
- 52 *Ibid.*,p.6.
- 53 *Ibid.*,p.8.
- 54 Ingvarson, L. *et al.* (2006) *Teacher Education Accreditation: A review of national and international trends and practices*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, p.13.
- 55 教員登録機関の設置、機能、権限等は、「2005年教育(教員登録機関)法 (Education[Queensland College of Teachers]Act2005)」で規定されている。
- 56 Ingvarson, L. *et al.* (2006) *op. cit.*, p11.
- 57 *Ibid.*
- 58 Queensland Government, Department of Education (1985) *op. cit.*, p.6.
- 59 Commonwealth of Australia (2003) *Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers, Australian Country Background Report*, pp.14-15.
- 60 *Ibid.*, p.10.
- 61 Queensland Government (1971) *Teacher Education in Queensland: Report of the Committee to Review Teacher Education in Relation to the Needs and Resources of Queensland and to Make Recommendations on the Future Development of Teacher Education*.
- 62 教員登録制度の改革については、本柳とみ子 (2006)「オーストラリアにおける教員登録制度改革と教師教育」早稲田大学大学院教育学研究科比較・国際教育学研究会編『早稲田大学大学院比較・国際教育学論集』pp.3-18を参照。
- 63 Queensland College of Teachers (2009) *Annual Report 2008*.
- 64 クイーンズランド州の教員養成機関を修了して2年以内の者については123.10ドル(登録料100ドル、犯罪歴調査費用23.10ドル)、その他は201.10ドル(登録料100ドル、犯罪歴調査費用23.1ドル、申請料78ドル)である(2009年)。

- 65 「2005年教育（教員登録）法(Education [Teacher Registration] Act 2005)」第37条。
- 66 警察への問い合わせに関することは、Police Powers and Responsibilities Act 2000に規定されている。
- 67 Queensland College of Teachers (2009) *Annual Report 2008*.
- 68 ここで「非英語話者」とはイギリス、カナダ、アメリカ、アイルランド、南アフリカ、ジンバブエ、ニュージーランド、およびオーストラリア以外の国で教員資格を得た者をさす。
- 69 主として、国際英語能力判定試験 (International English Language Testing System : IELTS)、国際第二言語能力検定(International Second Language Proficiency Rating : ISLPR)、教員専門職英語評定(Professional English Assessment for Teacher : PEAT)のいずれかで判定される。
- 70 Queensland College of Teachers (2008) *Continuing Professional Development Framework*.
- 71 Queensland College of Teachers (2009) *op. cit.*, p.12-13.
- 72 他州や海外からの登録希望者の増加については、クイーンズランド経済の発展等により、同州への移住者が近年増加していること、教員登録制度について州の間の統一性が強められていること、また、クイーンズランド州が多様な教員の採用に力を入れていることなどが理由として考えられる。
- 73 Queensland College of Teachers (2009) *op. cit.*, p.17.
- 74 応募用紙には、①身上に関する情報、②その他の個人情報（教員登録、職歴、犯罪歴など）、③応募区分と採用希望形態、④希望する学校種、教科、学年、⑤希望地域、⑥教職歴、⑦特殊技能の有無、⑧教員資格およびその他の所有資格、⑨文化的背景に関する申告、⑩添付証明書のリスト、⑪署名を記入する。
- 75 応募用紙に添付する書類は、氏名変更証明書、身分証明書、教員登録機関の登録証明書、ビザ/就労証明書/市民権証明書（永住権所有者以外）、政府関係の就労証明書、教職履歴証明書、資格技能証明書、学位証明書などである。
- 76 「不可」の者は、臨時的雇用により100日以上就業した後に再度審査を受け、終身雇用のための評定を得ることが可能である。
- 77 Public Service Act 2008. (Public Service Act 1996が2008年に改正されたものである。)
- 78 *Ibid.*
- 79 「リアリティ・ショック」と言われるこの現象は新任教師にとっての大きな問題であり、これを理由に退職する若い教師も多い。
- 80 たとえば1976年の報告書には学校をベースとしたさまざまな教員研修が実施されていることが記されている。初等教育では、5～6週間のカリキュラム研修、学期単位の職務免除研修、指導教員養成研修、校長、教頭などの管理職研修、図書館司書や音楽教員など専門分野の教員を対象とした研修などが行われており、中等教育では高等教育カレッジでの1週間にわたる研修、長期休業中に保護者と教員が共に参加する研修など、各学校のニーズに応じた研修が実施されている [Department of Education, Training and Youth Affairs (2001) *PD 2000 Australia: National Mapping of School Teacher Professional Development*]。
- 81 *Ibid.*
- 82 Queensland Government, Department of Education, *Department of Education Manual, HR-06-1: Release Time for Professional Development for Teachers Professional Development and Training*. なお、同文書はその後新たな政策文書 *SDV-PR-001: Employee Professional Development* として示されている。
<http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/staff/sdvpr001/> (2010年1月5日閲覧)
- 83 教職員の責務としては、①教育省の研修政策について熟知する、②校長や指導教員

(mentor)などと協働で自らの研修計画を立案する、③研修後は研修記録を残すことが挙げられていることが示されている。一方、校長の責務は以下の通りである。①教職員のニーズに合わせて組織的に研修計画を立案する。②採用の機会に関する公正と平等の原則を理解し、それを現職研修にも適応させる。③職務遂行のための研修の必要性を教職員に理解させる。④研修を受ける教職員に対しては研修計画をきちんと立てさせ、長期研修後の復帰や新たな役職への道を保障する。⑤個人の研修計画も職務上の研修に含める。⑥研修に関する情報はすべての教職員に通知し、公正かつ公平な研修を行う。⑦教職員がお互いの話し合いにより個々の研修計画が立てられるような職場としての支援態勢を整える。⑧職場として学校や教職員のニーズに見合った研修計画を作成し、優先的なものから実施して、予算や時間的要素、政策を考慮して実施する。⑨計画に基づいて予算配分を適切に行う。⑩研修に関しては十分な情報提供の上、均衡の取れた公平な決定を行う。⑪研修の実施状況を適切に記録する。

84 勤務校において新任教員に対する指導を担当する先輩教員のことである。

85 Department of Education, Training and Youth Affairs (2001) *op. cit.*

86 州立学校にはイースター休暇、夏期休暇、冬期休暇、春期休暇の年4回の長期休業がある。

87 Queensland Government (Department of Education) (2006) *Professional Development*. <http://education.qld.gov.au/staff/development/index.html> (2009年1月4日閲覧)

88 Queensland Government, Department of Education (1998) *Standard for the development and delivery of professional development and training*. なお、同スタンダードは、2009年8月に改定された。現行のスタンダードは、Queensland Government (2009) *Standard for professional development* を参照。

89 Queensland Government (Department of Education and Training) (2009) *Standards for Professional Development*, p.1.

<http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/standards-for-pd2.pdf> (2010年9月4日閲覧)

90 フルタイムの場合は30時間以上の研修が必要であり、パートタイムの場合は年間の勤務日数に応じて以下のように設定されている。勤務日数が200日以上は30時間以上、160日から199日は25時間以上、120日から159日は20時間以上、80日から110日は15時間以上、40日から79日は10時間以上、40日未満は不要。

91 Queensland College of Teachers (2008) *Continuing Professional Development Framework*, p.2.

92 Stein, M.K., Smith, M.K., and Silver. E.A. (1999), "The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways", *Harvard Educational Review*, Vol.69. No.3, pp.237-269.

93 *Ibid.*

94 ここで言うところの文化とは、職能開発を重視する文化のことであり、こうした文化を作り出すことが重要だとされている。

95 <http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/agenda-2009.pdf> (2010年1月13日閲覧)

96 Department of Education, Training and Youth Affairs (2001) *op. cit.*; DEEWR (2008) *Staff in Australian Schools 2007*, pp.54-55.

97 Department of Education, Training and Youth Affairs (2001) *op. cit.*

98 Stein, M.K., Smith, M.K., and Silver. E.A. (1999) *op.cit.*

99 Queensland Government, Department of Education, *Department of Education Manual, HR-06-1: Release Time for Professional Development for Teachers Professional Development and Training*.

-
- ¹⁰⁰ Villegas, A. M., and Davis, D. E. (2008) "Preparing teachers of color to confront racial / ethnic disparities in educational outcomes", in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J., & Demers, K. E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, pp. 583-605.
- ¹⁰¹ Department of Education, Science and Training (2002) *An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers*, p.134.
